



Universidad Nacional Autónoma de México
Programa de Posgrado en Ciencias de la Administración

**Habilidades Directivas y Competencias de Liderazgo que potencian
el desarrollo de los colaboradores. Análisis de una empresa
multinacional**

T e s i s

Que para optar por el grado de:

Doctor en Ciencias de la Administración

Presenta:

José Ramón Gallardo Hernández

Comité Tutor:

Tutor principal: **Dr. Ignacio Alejandro Mendoza Martínez**
Programa de Posgrado en Ciencias de la Administración

Dra. Anabella del Rosario Dávila Martínez
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

Dra. María Elena Camarena Adame
Programa de Posgrado en Ciencias de la Administración

Ciudad de México, abril de 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Contenido

Introducción.....	5
1. Marco metodológico.....	6
1.1. Planteamiento del problema	6
1.2. Objetivos de la investigación.....	8
1.2.1. <i>Objetivo general</i>	8
1.2.2. <i>Objetivos específicos</i>	8
1.3. Preguntas de investigación	8
1.3.1. <i>Pregunta general</i>	8
1.3.2. <i>Preguntas específicas</i>	9
1.4. Hipótesis	9
1.4.1. <i>Hipótesis general</i>	9
1.5. Matriz de congruencia	10
1.6. Variables	11
1.6.1. <i>Variables independientes</i>	11
1.6.2. <i>Variables dependientes</i>	14
1.7. Tipo de investigación.....	15
1.8. Diseño de la investigación	16
1.9. Procedimientos	16
1.9.1. <i>Instrumentos</i>	16
1.9.2. <i>Recolección de datos</i>	17
1.9.3. <i>Análisis de datos</i>	17
1.9.4. <i>Etapas del estudio</i>	17
1.10. Determinación de la muestra	20
2. Competencias laborales	21
2.1 Antecedentes.....	21
2.2 ¿Qué son las competencias laborales?.....	28
2.2.1 <i>Clasificación de competencias laborales</i>	31
2.2.2 <i>Diccionario de competencias</i>	35
2.2.3 <i>Dimensiones del desarrollo de competencias</i>	36
2.2.4 <i>Identificación de competencias</i>	37
2.2.5 <i>Normalización de competencias</i>	40
2.2.6 <i>Formación basada en competencias</i>	43
2.2.7 <i>Certificación de competencias</i>	46
2.3 Métodos de definición de competencias laborales	49
2.4 El modelo de competencias	54
2.5 Hacia un modelo de desarrollo de competencias.....	67
2.5.1 <i>Modelo de aprendizaje por competencias.</i>	69
2.5.2 <i>El modelo situacional de Hersey y Blanchard</i>	72
2.6 Crítica al modelo de competencias	77
3. Liderazgo.....	78
3.1. Liderazgo VS Gerencia.....	80
3.2. Antecedentes históricos del Liderazgo	82
3.3. Teorías sobre liderazgo.....	86
3.3.1 <i>Teoría de los rasgos de personalidad</i>	87

3.3.2	<i>Teoría del comportamiento del liderazgo</i>	90
3.3.3	<i>Teoría de las contingencias del liderazgo</i>	92
3.3.4	<i>Teorías transformacionales</i>	95
3.4.	Dimensiones del liderazgo	97
3.5.	Taxonomías de la conducta de liderazgo	105
3.6.	Modelo jerárquico de liderazgo	107
3.7.	Hacia un modelo unificado de Liderazgo	112
3.8.	Competencias de Liderazgo	114
3.	Proceso de Investigación	115
4.1	Constructos	115
4.2	Levantamiento de información	116
4.3	Análisis de información	118
4.3.1	<i>Validez y confiabilidad del modelo Unificado de Liderazgo</i>	118
4.3.2	<i>Validez y confiabilidad del modelo Dreyfus & Dreyfus</i>	119
4.3.3	<i>Validez de constructo</i>	120
5.	Resultados	122
5.1	Estadística descriptiva	122
5.1	Resultados de las hipótesis de investigación	130
5.1.1.	<i>Resultados de la hipótesis general</i>	130
5.1.2.	<i>Resultados de las hipótesis específicas</i>	133
6.	Conclusiones	154
6.1.	<i>Sobre los constructos teóricos</i>	154
6.2.	<i>Sobre el desarrollo de los instrumentos</i>	155
6.3.	<i>Sobre los participantes objeto de estudio</i>	156
6.4.	<i>Recomendaciones sobre la muestra de estudio</i>	159
Glosario de términos		161
Análisis multivariante		161
Alfa de Cronbach		161
Análisis factorial		162
Índice KMO		163
Análisis de componentes principales		163
Varianza		164
Rotación varimax		165
Correlación bivariada		165
Distribución T ² de Hotelling		166
ANOVA de un factor		166
Fuentes de información		167
Sitios de Internet		167
Bibliografía		168
Anexos		174
Resumen de teorías y modelos de liderazgo		175
Resumen de teorías y modelos de liderazgo (continuación)		176
Modelo de desarrollo de competencias de Dreyfus & Dreyfus		177
Cuestionario de comportamientos de liderazgo		178
Cuestionario del nivel de desarrollo del colaborador		181
Formato de Hoja de respuestas		182

Introducción

La creciente competencia, así como la gran demanda y exigencias de los consumidores obligan a las organizaciones a estar en constante mejora en cuanto a calidad, flexibilidad, rapidez, funcionalidad y bajos costos. Esto ha puesto no sólo a las organizaciones en revolución sino a las personas implicadas en éstas. Tendencias, técnicas y nuevas metodologías apuntan a un futuro en el que los líderes de las compañías deberán responder de manera rápida y decisiva a los cambios, ya que de eso dependerá su permanencia en el contexto global.

La tarea de un líder en las organizaciones no es fácil, lograr que todo un grupo de personas se integre y trabaje en equipo conlleva a tener una serie de competencias y habilidades directivas para lograr una buena comunicación, empatía, voluntad y compromiso de los colaboradores. Hacer que toda una organización se integre y cumpla con los objetivos necesita de líderes que puedan influir a los colaboradores para que éstos puedan ser capaces de sentirse parte de la organización y cumplir con sus objetivos designados. Implícitamente, los líderes están obligados a buscar la mejora de sus colaboradores para alcanzar las metas propuestas.

El Liderazgo siempre ha sido un tema debatido entre sectores académicos y empresariales, sin embargo, es indudable que el líder es valorado en su organización por ser impulsor y generador de valor agregado en ella. A medida que avanza la ciencia de la administración, el estudio del liderazgo ha cobrado protagonismo como un rol estratégico en las organizaciones.

Los enfoques, modelos y herramientas gerenciales generadas desde las últimas dos décadas del pasado siglo XX, en forma directa o tangencial, han estado relacionados con el liderazgo. Sin embargo, aún no existen métodos o directrices que funjan como “guías de ruta” para que los líderes se preparen y eso les permita desarrollar a su equipo de trabajo. Incluso, en contra posición, muchas investigaciones han fallado en demostrar la influencia de los líderes en la eficacia organizacional.

El propósito de esta investigación es validar la congruencia de tres modelos de liderazgo con el fin de unificar los criterios para un conjunto de competencias específicas que puedan plantearse como básicas para los líderes en las organizaciones.

1. Marco metodológico

1.1. Planteamiento del problema

Las investigaciones históricas del liderazgo asumen que el liderazgo tiene una influencia considerable en la eficacia organizacional (Andersen, 1995). Sin embargo, el vínculo planteado desde múltiples perspectivas (Andersen, 1994; Arvonen, 2002; Arvonen y Pettersson, 2002; Bass y Avolio 1994; Blake y Mouton, 1985; Fiedler, 1971; Hersey y Blanchard, 1969, Reddin, 1970, 1982a, 1982b; Lennerlo, 1968; Misumi, 1989; Misumi y Peterson, 1985), rara vez demostraba la forma en que el liderazgo influye en dicha eficacia organizacional.

Las grandes empresas están prestando cada vez más atención en medir las competencias antes de contratar o promover algún ejecutivo. Sin embargo, para muchas organizaciones continúa siendo un verdadero reto la alineación de los procesos de selección, promoción, planeación del desarrollo y sucesión utilizando las competencias de negocio, como mecanismo para cumplir con las estrategias organizacionales. El reto es transformar las estrategias organizacionales en competencias que aseguren la selección adecuada de líderes exitosos.

El capital humano es un elemento importante de los activos intangibles de una organización y es visto como un puente entre las prácticas de recursos humanos y el rendimiento de la organización (Scarborough y Elias, 2002). Sin embargo, no siempre se cuenta con líderes totalmente preparados para realizar las tareas que les son encomendadas y en muchas ocasiones, dependiendo de las circunstancias de la oferta y demanda, ni siquiera reúnen las competencias mínimas. Es por esto que es una responsabilidad implícita de los líderes desarrollar a sus capacidades para que puedan alcanzar el máximo desempeño de sus funciones.

El desarrollo del capital humano debe ser un objetivo fundamental de cualquier organización (Ackoff, 1995), por lo que la gestión por competencias es un enfoque estratégico para la gestión del personal (McClelland, 1973) y puede ser crítica para obtener y mantener una ventaja estratégica competitiva (Campbell y Sommers Luchs 1997; Mitrani et al 1992; Davenport y Prusak 1998; Nadler y Tushman 1999).

La Gestión por Competencias es un enfoque estratégico para la administración de Recursos Humanos y el cambio organizacional, siendo factores importantes para el éxito organizacional (Bharadwaj, 2006). Sin embargo, la implementación de un modelo de gestión por competencias en el entorno empresarial es complejo (Lawler, J Organ Behav, 1993).

Los primeros estudios científicos sobre la gestión basada en competencias surgieron a mediados de 1970 en la psicología, a fin de encontrar la eficiencia del trabajo en función de las características personales del trabajador (McClelland 1973). Este enfoque se ve reforzado en la década de 1980, principalmente con la contribución de Richard Boyatzis (1982), que define la competencia como “una característica subyacente de un individuo que está relacionado causalmente con el rendimiento efectivo o superior”.

El concepto de competencia ha evolucionado durante las últimas tres décadas, de forma simple e individual, como "un concepto relacionado con el trabajo, que se refiere a las áreas de trabajo en que la persona es competente", es decir, lo que la gente tiene que saber, poder y querer hacer para trabajar bien, hacia un concepto relacional, dinámico y amplio que trata de cubrir todas las cuestiones relacionadas con el desempeño laboral, como las normas de formación profesional, las definiciones de tareas o rasgos personales (Mansfield 2004), y la influencia de los diferentes contextos culturales (Cseh 2003).

Surge entonces la pregunta sobre qué habilidades directivas y particularmente qué competencias debe tener un líder para favorecer el desarrollo de la organización, y si es posible establecer una relación entre los comportamientos de liderazgo y algún modelo de desarrollo de competencias que expliquen la influencia del liderazgo en la eficacia organizacional.

1.2. Objetivos de la investigación

A continuación, se presentan los objetivos general y específicos de la investigación.

1.2.1. Objetivo general

Validar empíricamente un modelo unificado de competencias de liderazgo analizando la congruencia de tres modelos teóricos: jerárquico (Katz, 1955 y Jacobs, 1985), de metacategorías (Yukl, 1999) y taxonomías (VV.AA., Yukl, 2002) de competencias gerenciales de los líderes de una empresa multinacional en México.

1.2.2. Objetivos específicos

1. Comparar las diferencias significativas entre el nivel jerárquico del líder en relación con las competencias gerenciales.
2. Observar las diferencias que existen entre la antigüedad en la empresa y la antigüedad en el puesto sobre el desarrollo de las competencias gerenciales.
3. Comparar las diferencias significativas con respecto a la edad del líder y las competencias gerenciales.
4. Observar que diferencias significativas existen entre las competencias gerenciales y el número de personas a cargo del líder.
5. Plantear un modelo de desarrollo de competencias que facilite la labor del líder.
6. Observar la relación que existe entre las competencias del líder y el nivel de madurez del colaborador.

1.3. Preguntas de investigación

1.3.1. Pregunta general

¿Existe congruencia entre las subescalas de las diferentes teorías de acuerdo con el modelo unificado de Yukl?

1.3.2. Preguntas específicas

1. ¿Existen diferencias significativas entre el nivel jerárquico y las competencias gerenciales?
2. ¿Existe alguna diferencia significativa de los factores de antigüedad en el puesto y la antigüedad en la organización sobre las competencias gerenciales del líder?
3. ¿Existen diferencias significativas entre las competencias gerenciales y las edades en los líderes?
4. ¿Existe diferencias significativas entre las competencias gerenciales y el número de personas a cargo del líder?
5. ¿Existe un modelo de competencias que explique mejor la labor del líder?
6. ¿Qué competencias del líder tienen mayor influencia en el desarrollo y madurez del colaborador?

1.4. Hipótesis

1.4.1. Hipótesis general

Hi: El modelo integrador de Yukl se valida empíricamente en trabajadores de una empresa de clase mundial en México, existiendo una congruencia entre las subescalas del modelo jerárquico, metacategorías y taxonomías.

Ho: El modelo integrador de Yukl no se valida empíricamente en trabajadores de una empresa de clase mundial en México, existiendo una congruencia entre las subescalas del modelo jerárquico, metacategorías y taxonomías.

Ha: El modelo integrador de Yukl se valida parcialmente en uno o dos de los modelos planteados.

1.5. Matriz de congruencia

A continuación, se presenta una tabla con el resumen de los objetivos, las preguntas de investigación y las hipótesis que enmarcan el estudio objeto de esta tesis.

Tabla 1.1: Matriz de congruencia

Objetivo General	Pregunta de investigación general	Hipótesis General H_i
Validar empíricamente un modelo unificado de competencias de liderazgo analizando la congruencia de tres modelos teóricos: jerárquico (Katz, 1955 y Jacobs, 1985), de metacategorías (Yukl, 1999) y taxonomías (VV.AA., Yukl, 2002) de competencias gerenciales de los líderes de una empresa multinacional en México.	¿Existe congruencia entre las subescalas de las diferentes teorías de acuerdo con el modelo unificado?	El modelo integrador de Yukl se valida empíricamente en mandos medios de una empresa de clase mundial en México (a nivel nacional), existiendo una congruencia entre las subescalas del modelo de jerárquico, de metacategorías y taxonomías.

Objetivos específicos	Preguntas de investigación específicas	Hipótesis específicas
1. Comparar las diferencias significativas entre el nivel jerárquico del líder en relación con las competencias gerenciales.	1. ¿Existen diferencias significativas entre el nivel jerárquico y las competencias gerenciales?	1. “Hay diferencias significativas entre el nivel jerárquico y las competencias gerenciales de líder”.
2. Observar las diferencias que existen entre la antigüedad en la empresa y la antigüedad en el puesto sobre el desarrollo de ciertas competencias gerenciales.	2. ¿Existe alguna diferencia significativa de los factores de antigüedad en el puesto y la antigüedad en la organización sobre las competencias gerenciales del líder?	2. “Existen diferencias significativas de los factores de antigüedad en el puesto y antigüedad en la organización sobre las competencias gerenciales del líder”.
3. Comparar las diferencias significativas con respecto a la edad del líder y las competencias gerenciales.	3. ¿Existen diferencias significativas entre las competencias gerenciales y las edades en los líderes?	3. “Existen diferencias significativas entre las competencias gerenciales y las edades en los líderes”.
4. Observar que diferencias significativas existen entre las competencias gerenciales y el número de personas a cargo del líder.	4. ¿Hay diferencias significativas entre las competencias gerenciales y el número de personas a cargo del líder?	4. “Hay diferencias significativas entre las competencias gerenciales y el número de personas a cargo del líder”.
5. Plantear un modelo de desarrollo de competencias que facilite la labor del líder.	5. ¿Existe un modelo de competencias que explique mejor la labor del líder?	5. “A partir de las competencias gerenciales se puede proponer un modelo que explique mejor la labor del líder”.
6. Observar la relación que existe entre las competencias del líder y el nivel de madurez del colaborador.	6. ¿Qué competencias del líder tienen mayor influencia en el desarrollo y madurez del colaborador?	6. “Las competencias que tienen mayor influencia en el desarrollo y madurez del colaborador son Reconocer y premiar, Motivar e inspirar, Apoyar y asesorar y Desarrollar equipos”.

1.6. Variables

A continuación, se describen las variables que forman parte del estudio, así como la relación propuesta entre dichas variables para ser demostrada.

Liderazgo. Es la capacidad que tiene un individuo para influir en un grupo para que voluntariamente busquen alcanzar metas (Kotter, 1988).

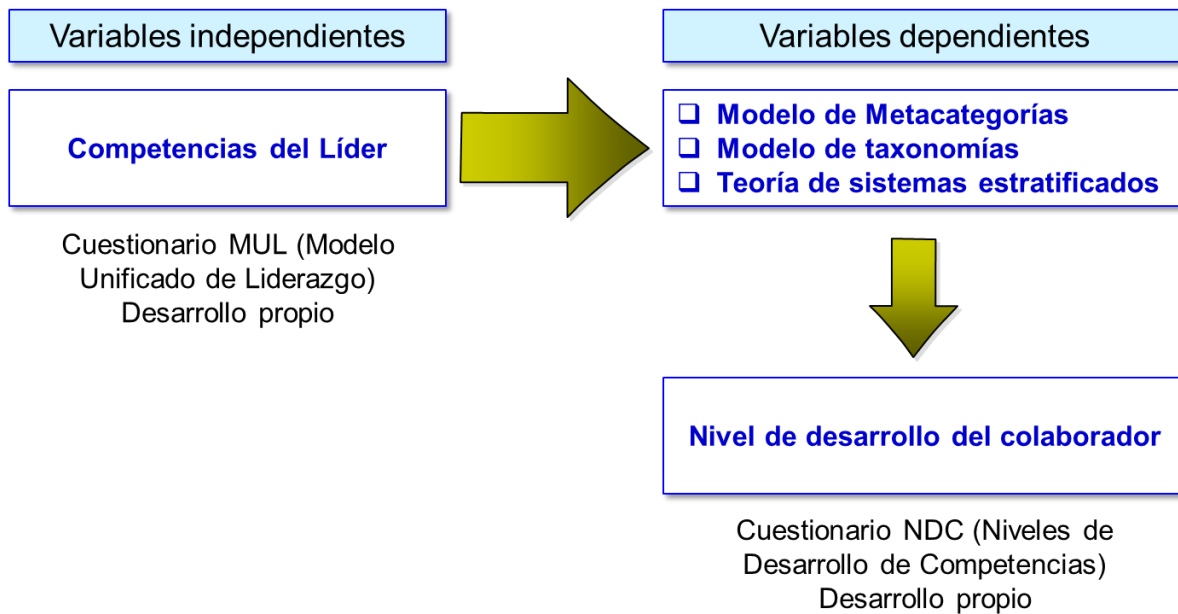


Figura 1.1: Relaciones causa-efecto entre variables (elaboración propia).

1.6.1. Variables independientes

Competencias. La combinación integrada de aptitudes (conocimientos y habilidades), actitudes, comportamientos y valores que permiten un desempeño adecuado y oportuno en un contexto laboral determinado. Según diferentes autores (Yukl, Jaques y Jacobs, Gordon y Taber, Morabito, entre otros) existe un conjunto de comportamientos que son requisito para los líderes en cualquier posición dentro de una organización. Gallardo (2014), propone una lista de 15 comportamientos de liderazgo.

A continuación, se presentan el conjunto de competencias propuestas asociadas con los comportamientos adecuados de liderazgo.

Tabla 1.2: Competencias de Liderazgo (elaboración propia, basada en Yukl, 1999)

Competencia	Descripción	Escala de medición
E1 = Informar	Difundir la información relevante sobre las decisiones, planes y actividades.	Ordinal por reactivo Escala sumativa
E2 = Clarificar roles y objetivos	Asignación de tareas a colaboradores, proporcionando definición clara de los objetivos, plazos y expectativas de rendimiento.	Ordinal por reactivo Escala sumativa
E3 = Supervisar y Monitorear	Control sobre el progreso y la calidad del trabajo, la evaluación del desempeño de los colaboradores y de la unidad organizativa.	Ordinal por reactivo Escala sumativa
E4 = Resolver problemas	Identificar problemas y actuar con decisión para implementar soluciones y resolver problemas o crisis importantes.	Ordinal por reactivo Escala sumativa
E5 = Planificar y organizar	Determinación de objetivos y estrategias de largo plazo, estableciendo cómo utilizar al personal y los recursos para lograr las metas.	Ordinal por reactivo Escala sumativa
E6 = Innovar	Desafiar a la gente a cuestionar sus suposiciones acerca su trabajo y a considerar mejores maneras de hacerlo.	Ordinal por reactivo Escala sumativa
E7 = Asumir riesgos	Asumir riesgos personales y hacer sacrificios para alentar y promover el cambio deseable en la organización.	Ordinal por reactivo Escala sumativa
E8 = Visualizar cambios	Presentar una visión convincente de resultados que se pueden alcanzar a través de cambios propuestos.	Ordinal por reactivo Escala sumativa
E9 = Consultar y Delegar	Revisión con la gente antes de hacer cambios que les afecten, invitando a la participación en la toma de decisiones y la incorporación de ideas.	Ordinal por reactivo Escala sumativa
E10 = Motivar e inspirar	El uso de técnicas de influencia para generar entusiasmo y compromiso con los objetivos, dando ejemplo de un comportamiento adecuado.	Ordinal por reactivo Escala sumativa
E11 = Reconocer y premiar	Proporcionar elogios, reconocimiento y recompensas por el desempeño efectivo, logros y contribuciones.	Ordinal por reactivo Escala sumativa
E12 = Apoyar y asesorar	Apoyo y estímulo en situaciones difíciles, así como consejos para facilitar el desarrollo de habilidades y promoción de las carreras.	Ordinal por reactivo Escala sumativa
E13 = Desarrollar Equipos	Fomentar la cooperación, el trabajo en equipo, y la integración dentro de la unidad organizativa.	Ordinal por reactivo Escala sumativa
E14 = Gestionar Conflictos	Fomentar y facilitar la resolución constructiva de conflictos	Ordinal por reactivo Escala sumativa
E15 = Establecer red de contactos	Desarrollo y mantenimiento de relaciones con personas que son una fuente de información y apoyo.	Ordinal por reactivo Escala sumativa

A continuación, se presentan las variables sociodemográficas y organizacionales que se analizaron en el estudio.

Tabla 1.3: Variables sociodemográficas y organizacionales (elaboración propia)

Variables sociodemográficas y organizacionales			
Variable	Definición	Escala de medición	Indicadores
Sexo	Género del participante	Nominal	1 = Masculino 2 = Femenino
Edad	Edad en años cumplidos	Intervalar	1 = 18 a 26 años 2 = 27 a 36 años 3 = 36 a 44 años 4 = 45 o más
Número de hijos	Número de hijos del participante	Ordinal	1 = Ninguno 2 = Un hijo 3 = Dos hijos 4 = Tres o más
Estado Civil	Situación civil normativa	Nominal	1 = Soltero 2 = Casado 3 = Divorciado 4 = Viudo 5 = Otro
Escolaridad	Grado de estudios del participante	Nominal	1 = Secundaria 2 = Bachillerato 3 = Carrera técnica 4 = Licenciatura 5 = Posgrado
Antigüedad en el puesto	Tiempo en el que el participante ha trabajado en la empresa	Intervalar	1 = Menos de 3 años 2 = 4 a 5 años 3 = 6 a 10 años 4 = 11 o más
Antigüedad en el puesto	Tiempo en el que el participante ha permanecido en el puesto	Intervalar	1 = Menos de 3 años 2 = 4 a 5 años 3 = 6 a 10 años 4 = 11 o más
Ingresos	Ingreso mensual neto del participante	Intervalar	1 = Hasta 5,000 2 = De 5,001 a 8,000 3 = De 8,001 a 11,000 4 = De 11,001 a 15,000 5 = 15,001 o mas
Personal a cargo	Número de personas a cargo del participante	Intervalar	1 = 1 a 5 personas 2 = 6 a 15 personas 3 = 16 a 25 personas 4 = 26 o más

La escala sumativa está compuesta por los valores:

1. Nunca
2. Casi nunca
3. Ocasionalmente
4. Regularmente
5. Siempre

1.6.2. Variables dependientes

A continuación, se presentan las variables dependientes establecidas con base en las teorías de liderazgo que se pretenden unificar, materia de este objeto de estudio. Se buscó analizar la congruencia de tres modelos teóricos: jerárquico (Katz, 1955 y Jacobs, 1985), de metacategorías (Yukl, 1999) y taxonomías (VV.AA., Yukl, 2002) de competencias gerenciales de los líderes de una empresa multinacional en México. Estas teorías serán explicadas más adelante en el marco teórico correspondiente al liderazgo.

Modelos de competencias. Las 15 competencias podrían alinear tres grandes teorías que permitirían unificar los criterios de comportamientos de liderazgo que permitan explicar la eficacia del líder en la organización: taxonomías (Yukl, 1982), metacategorías (VV.AA., Yukl, 2002) y sistemas estratificados (jerarquías de liderazgo, Jacobs, 1985).

Con el fin de alinear las competencias propuestas por la taxonomía de liderazgo, los sistemas estratificados y el modelo de metacategorías, Gallardo (2014) sugiere el modelo general comportamientos de Liderazgo en el que se integran 15 competencias, que pretende establecer una base de comportamientos generales para desarrollar en los líderes.

Tabla 1.2: Competencias según el modelo Unificado de Liderazgo propuesto (elaboración propia)

No.	Competencia	Taxonomías	Modelo de jerarquías	Metacategorías
E1	Informar	Intercambiar información	Técnica	Tarea
E2	Clarificar roles y objetivos	Intercambiar información	Técnica	Tarea
E3	Supervisar y Monitorear	Intercambiar información	Técnica	Tarea
E4	Resolver problemas	Tomar decisiones	Conceptuales	Tarea
E5	Planificar y organizar	Tomar decisiones	Conceptuales	Cambio
E6	Innovar	Tomar decisiones	Conceptuales	Cambio
E7	Asumir riesgos	Tomar decisiones	Conceptuales	Cambio
E8	Visualizar cambios	Tomar decisiones	Conceptuales	Cambio
E9	Consultar y Delegar	Tomar decisiones	Conceptuales	Relación
E10	Motivar e inspirar	Influenciar	Interpersonal	Relación
E11	Reconocer y premiar	Influenciar	Interpersonal	Relación
E12	Apoyar y asesorar	Construir relaciones	Interpersonal	Relación
E13	Desarrollar Equipos	Construir relaciones	Interpersonal	Relación
E14	Gestionar Conflictos	Construir relaciones	Interpersonal	Relación
E15	Establecer red de contactos	Construir relaciones	Interpersonal	Relación

Otra variable dependiente corresponde al nivel de desarrollo del colaborador, mismo que será explicado en el marco teórico correspondiente al modelo de desarrollo de competencias.

Nivel de desarrollo del colaborador. Se refiere a la combinación de habilidades y conocimientos que posee el colaborador en un estadio determinado de su actividad laboral.

Tabla 1.3: Niveles de desarrollo del colaborador (basada en Dreyfus & Dreyfus, 1986)

Nivel de desarrollo	Descripción	Escala de medición
D1 = Novato	Necesitan reglas claras e instrucciones no ambiguas y concentrarse en seguirlas al pie de la letra	Ordinal por reactivo Escala sumativa
D2 = Aprendiz	Las reglas, antes rígidas, ahora actúan como guías, pero aún se le dificulta enfrentar los problemas	Ordinal por reactivo Escala sumativa
D3 = Competente	Reconoce, interpreta y concluye las partes más importantes del conjunto de hechos y situaciones	Ordinal por reactivo Escala sumativa
D4 = Calificado	Su experiencia dispara planes e hipótesis. Recuerdo intuitivo de patrones complejos	Ordinal por reactivo Escala sumativa
D5 = Experto	Sabe qué hacer en la situación sin consciencia específica; reconocimiento intuitivo de situaciones similares	Ordinal por reactivo Escala sumativa

La escala sumativa está compuesta por los valores:

1. Totalmente en Desacuerdo (TD)
2. En Desacuerdo (D)
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo (N)
4. De Acuerdo (A)
5. Totalmente de Acuerdo (TA)

1.7. Tipo de investigación

- **Transversal.** Para medir la prevalencia de una exposición y/o resultado en una población definida.
- **Estudio no experimental.** No existe manipulación de variables por parte del investigador.
- **Correlacional.** Se busca encontrar relaciones entre las distintas variables involucradas.
- **Comparativo.** Se confrontan dos o varias propiedades en dos o más variables en un momento preciso, con el fin de encontrar relaciones de causalidad.

1.8. Diseño de la investigación

Se hace necesario aclarar que los diseños no experimentales presentan algunas limitaciones con respecto a otros modelos. En este tipo de diseños se analizan las variables dependientes sin algún tipo de control, es decir, no se procura la manipulación de las variables independientes ni se utiliza un grupo de control. El investigador se limita a observar en condiciones naturales el fenómeno en estudio, sin modificarlo o alterarlo. La condición de no contar con el requisito para lograr el control experimental produce una situación en donde no se puede determinar con certeza la validación interna del experimento, así como establecer la causalidad de este.

1.9. Procedimientos

Con la finalidad de cumplir los objetivos establecidos en la investigación fue necesario solicitar las aprobaciones respectivas y conseguir el apoyo de las áreas que participarán del estudio. Se enviaron invitaciones por correo electrónico a los participantes para acceder a una página de internet (Google Drive), donde podían contestar los cuestionarios en línea.

En otros casos se empleó un cuestionario impreso en un formato que permita ser escaneado y leído por un software (FormScanner versión 3.0) que trasladará los resultados a hojas de cálculo de Excel.

Los datos fueron integrados en una base de datos para analizarla a través del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (IBM SPSS), Versión 21 para Windows, y el AMOS Versión 21.

1.9.1. Instrumentos

Para medir los comportamientos del líder, se empleó un cuestionario de desarrollo propio (Gallardo, 2014) basado en las competencias definidas por el Managerial Practices Survey (MPS; Kim & Yukl, 1996; Yukl, Wall, & Lepsinger, 1990), que consta de 75 reactivos de escala Likert, que buscan medir los

comportamientos orientados a la tarea, las relaciones y el cambio; que representan las tres macro dimensiones del liderazgo propuestas por Yukl (1999).

Para el análisis del nivel de madurez (desarrollo) del colaborador, se empleó un cuestionario de desarrollo propio (Gallardo, 2014). Se trata de un cuestionario de 30 reactivos de escala Likert que corresponden a los diferentes niveles de desarrollo basadas en un modelo de desarrollo de competencias propuesto por Dreyfus y Dreyfus (1986).

1.9.2. Recolección de datos

El proceso de recolección de datos fue a través de cuestionarios montados en Google drive, a los que se podía acceder desde Internet. Los datos fueron exportados a hojas de cálculo para luego ser trabajadas en SPSS. Así mismo, se realizó una versión del cuestionario en papel, con hojas de resultados para ser escaneados y recolectados por un software de detección de imágenes.

1.9.3. Análisis de datos

Para la realización del análisis se utilizarán las siguientes técnicas estadísticas:

- Análisis Nominal y Ordinal Simple. Utilizando: razones, proporciones, porcentajes y tasas.
- Análisis Intervalar. Utilizando: medidas de tendencia central y de dispersión.
- Análisis de Correlación. Utilizando: coeficientes de Pearson y Spearman.
- Análisis de Regresión.
- Análisis factorial confirmatorio.

1.9.4. Etapas del estudio

El estudio se llevó a cabo en 14 etapas, a lo largo de un periodo de 5 años, pasando por diferentes ajustes que terminaron cambiando su orientación.

1. ***Investigación documental.*** Se procedió a realizar una recopilación de información sobre antecedentes y estudios previos del modelo de liderazgo situacional y desarrollo del colaborador desde la perspectiva de Tanenbaum y Schmidt, Redding y Hersey y Blanchard, a través de diversas fuentes como

EBSCO, PROQUEST, EMERALD, REDALYC y Metabuscadores como Google académico. Algunos artículos fueron traducidos (del inglés principalmente) por su aportación a la investigación.

2. **Elaboración del marco teórico conceptual.** Se elaboró el soporte teórico conceptual de la investigación, sustentada en artículos (no estudios) de Hersey y Blanchard.
3. **Adaptación de instrumentos.** En primera instancia se empleó el instrumento LEAD (Leader Effectiveness and Adaptability Description) de Hersey y Blanchard.
4. **Selección de la población muestra.** Se seleccionó una muestra de líderes de una Empresa Logística de clase Mundial.
5. **Elaboración del marco contextual.** Descripción del contexto en que se realizó la investigación.
6. **Aplicación del Instrumento.** Se realizó la prueba de validez y confiabilidad del instrumento con $n = 250$. El instrumento LEAD demostró poca confiabilidad (con Cronbach $\alpha < 0.35$). La decisión fue elaborar un cuestionario que pudiera ser confiable.
7. **Desarrollo de nuevos instrumentos.** Se realizó un nuevo instrumento para sustituir al LEAD (Modelo de Liderazgo Situacional - MLS) de 8 preguntas por factor (para un total de 32 reactivos), extendiéndose a 40 reactivos, así como un cuestionario para validar el desarrollo del colaborador (NDC) con 5 preguntas por nivel de madurez (20 reactivos).
8. **Aplicación de los instrumentos.** Se aplicaron los cuestionarios MLS con $n = 424$ (validez de contenido $n = 94$ y piloteo $n = 330$) y NDC con $n = 188$ (validez de contenido $n = 70$ y piloteo $n = 118$).
9. **Análisis de resultados.** El modelo de liderazgo situacional obtuvo Cronbach muy bajas que atoraron su continuidad. Después de llegar a un callejón sin salida con el cuestionario MLS, se decide cambiar el planteamiento hacia competencias de liderazgo. El análisis se realizó por medio del programa estadístico SPSS.
10. **Cambio de planteamiento.** Se realizó un nuevo planteamiento tomando como base el modelo de competencias de liderazgo de Gary Yukl, Jacobs, Blake y Mouton, y Bass y Avolio. Por otro lado, se modificó el cuestionario NDC basado

en Hersey y Blanchard, para adaptarlo al modelo de niveles de desarrollo de Dreyfus y Dreyfus.

11. **Desarrollo de nuevos instrumentos.** Se elaboró un nuevo cuestionario (Modelo Unificado de Liderazgo - MUL) con 5 reactivos por competencias (para un total de 75 reactivos) y se ajustó el cuestionario NDC para cumplir con el modelo Dreyfus & Dreyfus a 6 reactivos por nivel de desarrollo (para un total de 30 reactivos).
12. **Aplicación de los instrumentos.** Se aplicaron los cuestionarios MUL con n = 912 (validez de contenido n = 117 y piloteo n = 506) y Dreyfus con n = 485 (validez de contenido n = 84 y piloteo n = 297).
13. **Análisis de resultados.** Si bien el cuestionario no obtuvo Cronbach muy altas, permitió realizar análisis de información y obtener algunas conclusiones sobre las hipótesis. El análisis se realizó por medio del programa estadístico SPSS.
14. **Reporte final.** Se integró el reporte final de la investigación, con los análisis, hallazgos, propuestas y conclusiones más importantes del estudio.

SEMESTRE 2013-1						SEMESTRE 2013-2						SEMESTRE 2014-1						SEMESTRE 2014-2											
JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MZO	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MZO	ABR	MAY	JUN						
Modelo de liderazgo situacional																													
Cuestionario Líder v1.0												Cuestionario Líder v2.0						Cuestionario Líder v3.0											
Validez de contenido n=94												n=232 piloteo aplicado en						n = 98											
												8 ciudades de la república						$\alpha < 0.35$											
						Cuestionario Colaborador v1.0						Cuestionario Colaborador v2.0						Cuestionario Colaborador v3.0											
						Validez de contenido n=70						n = 60 piloteo en voluntarios						n = 58 segundo piloteo											
SEMESTRE 2015-1						SEMESTRE 2015-2						SEMESTRE 2016-1						SEMESTRE 2016-2											
JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MZO	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MZO	ABR	MAY	JUN						
Cambio de estudio hacia competencias de liderazgo												Cuestionario MUL v1.0						MUL v2.0											
Modelo unificado de Liderazgo												Validez de contenido						n = 92											
Gary Yukl, Jacobs, Blake y Mouton, Bass y Avolio												n = 117						MUL v3.0											
												Cuestionario Dreyfus v1.0						Dreyfus v2.0											
												Validez de contenido						n = 41											
												n = 84																	
SEMESTRE 2017-1						SEMESTRE 2017-2						SEMESTRE 2018-1																	
JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MZO	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC												
MUL v4.0						MUL v5.0						MUL v6.0						MUL v7.0											
n = 108						n = 45						n = 123						n = 289											
						Dreyfus v3.0						Dreyfus																	
						n = 45						n = 104																	

Figura 1.2: Calendario de las etapas del estudio

A partir de un estudio no experimental, se buscó analizar la congruencia de tres modelos teóricos: jerárquico (Katz, 1955 y Jacobs, 1985), de metacategorías (Yukl, 1999) y taxonomías (VV.AA., Yukl, 2002) de competencias gerenciales de los líderes de una empresa multinacional en México.

Por otro lado, se plantea explicar las relaciones entre las competencias del líder, sus comportamientos y el nivel de madurez de sus colaboradores. El planteamiento exige el uso de dos cuestionarios: un desarrollo propio basado en el modelo de desarrollo de competencias de Dreyfus y Dreyfus (1986); asimismo, una versión propia basada en las competencias identificadas por el Managerial Practices Survey (MPS; Kim & Yukl, 1996; Yukl, Wall, & Lepsinger, 1990).

1.10. Determinación de la muestra

La muestra de la presente investigación está integrada por personal de mandos medios de Yakult, una empresa de clase mundial, que se conforma de 4 jefes de región, 21 coordinadores de zona, 19 coordinadores de sucursal y 56 encargados de ventas de 65 sucursales a lo largo de la República Mexicana.

Asimismo, se compararon los resultados con líderes y colaboradores de otras organizaciones para contrastar los resultados.

2. Competencias laborales

2.1 Antecedentes

El diploma o certificado es, desde los tiempos más remotos, el símbolo de la vida escolar. El célebre juramento de Hipócrates marcaba el ritual de formación de nuevos médicos, la necesidad de un rito de pasaje o de un documento que comprobase la completitud del saber que ya entonces se hacía sentir.

La llamada organización científica de la producción, concebida por F. Taylor, aliada a la producción en serie de Henry Ford, inauguró una era de transformaciones tanto en la vida económica como en la vida profesional. Un vasto campo de trabajo se abrió a los ingenieros y técnicos en las industrias, fábricas, minería, siderurgia y los transportes. Para aquellos que no eran doctores aparecieron nuevas oportunidades profesionales.

Era una nueva clase, menos prestigiosa, la que ascendía. Peter Drucker (1993) se refiere al bajo prestigio social del técnico en la Inglaterra del siglo XIX, quien nunca se elevó al rango de “gentleman”. Esa desvalorización llegó al punto de que se crearon prestigiosas escuelas de ingeniería en la India, pero no en su propio país de origen.

Así, el siglo XX se caracterizó por conceder mayor prestigio a las profesiones que irrumpieron en la escena junto con la industrialización. Surgieron, entonces, escuelas técnicas e institutos para formar profesionales de nivel intermedio con posibilidades de recibir salarios excepcionales.

Con el taylorismo, el trabajo pasó a ser analizado, fragmentado y discutido en relación con la productividad. Se crearon entonces metodologías de análisis de tiempo y movimientos, se desarrollaron estudios ergonómicos para adaptar los hombres a las máquinas y herramientas, elevando el estudio de la fuerza muscular y la fatiga a la categoría de ciencia.

Con todo ello, la productividad creció a niveles nunca antes alcanzados y nuevos puestos de trabajo fueron incorporados al sector manufacturero. El trabajo fragmentado fue una característica de la época de la producción en masa y la línea

de montaje. El trabajador perdió el control que tenía sobre su propio accionar y la planificación fue transferida para los escritorios centrales de la ingeniería de producción.

Se desarrollaron métodos de análisis de puestos de trabajo para facilitar la planificación científica del ritmo de producción, suprimir los momentos improductivos, y facilitar los cálculos de tiempos y movimientos, con previsión de períodos mínimos de descanso para que los trabajadores se recuperaran de la fatiga. Psicólogos, como Elton Mayo, fueron convocados para colaborar con los ingenieros en el perfeccionamiento de las relaciones interpersonales en el trabajo.

En los años 20, surgió un grupo de jóvenes psicólogos que se levantaron contra la tradicional psicología introspectiva y crearon la psicología experimental, rompiendo tabúes hasta entonces inamovibles, y pasando a tratar el comportamiento con el mismo distanciamiento científico que la biología o la física. Los conductistas cumplirían un importante papel en el período más importante de la industrialización.

Varias nuevas metodologías fueron experimentadas para mejorar los procesos de trabajo. Durante las dos guerras mundiales se introdujeron grandes innovaciones en los métodos de formación acelerada. Con la necesidad urgente de sustituir la mano de obra especializada que moría en los campos de batalla, se perfeccionaron técnicas de licitación del conocimiento tácito de los especialistas, para transferirlo en forma de contenidos de entrenamiento de novatos, de forma rápida y precisa.

Así, en poco tiempo, un principiante estaría en condiciones de obtener un certificado de maestría en un oficio que antes tomaba muchas décadas para ser transferido de un trabajador experto. Esas técnicas de análisis del trabajo fueron después perfeccionadas en tiempos de paz y adoptadas por las instituciones de formación profesional del mundo entero.

Los nuevos tiempos hacían que los profesionales reivindicasen un estatus semejante a aquel que solamente era concedido a los doctores oriundos del mundo académico y que les concedía prestigio en el mundo del empleo.

Después de la segunda guerra mundial, comenzaron a surgir desde los organismos internacionales iniciativas en el sentido de valorizar el trabajo y favorecer la concesión de certificados profesionales a los trabajadores que, con comprobada maestría o dominio de su oficio, no habían tenido el privilegio de recibir un diploma por no haber concluido sus estudios en el sistema escolar formal.

En 1959, dos años después del lanzamiento del Sputnik, la Academia Nacional de Ciencias de los Estados Unidos, presionada por el gobierno, convocó a sus científicos a una conferencia, junto con psicólogos y educadores, en Woods Hole, Massachusetts (Bruner, 1960), para discutir cómo mejorar la enseñanza de las ciencias en las escuelas primarias y secundarias. Teniendo en cuenta que la tecnología es el resultante de un movimiento cultural al cual le toma años reunir la masa de conocimientos necesaria para su desarrollo, su punto de partida se sitúa en la escuela.

La conferencia, financiada por la Fuerza Aérea y la Rand Corporation, hizo que, por vez primera, los psicólogos se encontraran con los científicos, que descendían de su pedestal de magister dixit, para discutir problemas relacionados con la enseñanza y el currículum de las diferentes disciplinas.

Esos psicólogos representaban los puntos de vista de la Gestalt, el conductismo, el desarrollo de Piaget y otras corrientes. Fue un encuentro especialmente significativo para la introducción de novedades en el conocimiento de la enseñanza/aprendizaje. Fue allí donde se divulgaron los estudios de Piaget sobre la inteligencia del niño. Fue entonces que B.F. Skinner, de la Universidad de Harvard, presentó sus estudios sobre la máquina de enseñar. La conferencia fue presidida por el educador y psicólogo Jerome S. Brunner de la Universidad de Harvard.

Esas discusiones resultaron en un documento histórico, recopilado por Brunner, titulado "El proceso de la educación" (Bruner, 1976), en el cual uno de los pasajes se refiere al "cultivo de la excelencia". A partir de esa conferencia, muchos trabajos académicos contribuyeron al desenvolvimiento de las teorías del aprendizaje y al desenvolvimiento curricular.

A principios de la década de los 60, el profesor de Psicología de la Universidad de Harvard, David McClelland (1973) propone una nueva variable para poder entender el concepto de motivación: Performance-Quality, considerando el primer término como la necesidad de logro (resultados cuantitativos) y la segunda como la calidad en el trabajo (resultados cualitativos). Siguiendo este enfoque McClelland se plantea los posibles vínculos entre este tipo de necesidades y el éxito profesional: si se logran determinar los mecanismos o niveles de necesidades que mueven a los mejores empresarios, managers, entre otros, podrán seleccionarse entonces a personas con un adecuado nivel en esta necesidad de logros, y por consiguiente formar a las personas en estas aptitudes con el propósito de que estas puedan desarrollarlas y sacar adelante sus proyectos.

La aplicación práctica de esta teoría se llevó a cabo por parte de su autor, en la India en 1964, donde se desarrollaron un conjunto de acciones formativas y en solo dos años se comprobó que 2/3 de los participantes habían desarrollado características innovadoras, que potenciaban el desarrollo de sus negocios y en consecuencia de esto, de su territorio.

Estos resultados conllevaron a que los estudios de este tipo proliferaran en el mundo laboral, todos querían encontrar la piedra filosofal que permitiera a las organizaciones ahorrar en tiempo y dinero en los procesos de selección de personal. No obstante, por una razón u otra, la problemática universal en torno a qué formación debe poseer la persona, y cuan adecuada debería ser para desarrollar con éxito el puesto, aún no estaba resuelta satisfactoriamente.

En los años 60, surgió en la Organización Internacional del Trabajo una propuesta para un proyecto de valorización del trabajador y concesión de certificados a aquellos cuyos conocimientos tácitos fueran comprobados, aun cuando no hubiesen completado sus estudios escolares. La Organización Internacional del Trabajo (OIT) es un organismo especializado de las Naciones Unidas que se ocupa de los asuntos relativos al trabajo y las relaciones laborales. Fue fundada el 11 de abril de 1919, en virtud del Tratado de Versalles. Su Constitución, sancionada en 1919, se complementa con la Declaración de Filadelfia de 1944. Está integrada por 187 estados nacionales (2012). No tiene potestad para

sancionar a los gobiernos. No tiene presidente, tiene director. En 1969 la OIT recibió el Premio Nobel de la Paz.

Los proyectos de certificación adoptaban los métodos prescritos por los psicólogos conductistas, basados en la fragmentación de tareas para la construcción de perfiles ocupacionales que fundamentasen con contenidos válidos los programas modulares de formación, con el fin de permitir un diagnóstico de los módulos de los que el profesional carecía. Para ello, se desarrollaron técnicas de medición de tareas, con el fin de establecer padrones de test ocupacionales.

En el año 1973, McClelland demuestra que los expedientes académicos y los test de inteligencia por si solos no eran capaces de predecir con fiabilidad la adecuada adaptación a los problemas de la vida cotidiana, y en consecuencia el éxito profesional.

Esto lo condujo a buscar nuevas variables, a las que llamó competencias, que permitieran una mejor predicción del rendimiento laboral. Durante estas investigaciones encuentra que, para predecir con una mayor eficacia el rendimiento, era necesario estudiar directamente a las personas en el trabajo, contrastando las características de quienes son particularmente exitosos con las de aquellos que son solamente promedio.

Debido a esto, las competencias aparecen vinculadas a una forma de evaluar aquello que "realmente causa un rendimiento superior en el trabajo" y no "a la evaluación de factores que describen confiablemente todas las características de una persona, en la esperanza de que algunas de ellas estén asociadas con el rendimiento en el trabajo" (McClelland, 1973).

En la década de 1980, comenzaron a surgir en Europa publicaciones sobre la evaluación basada en competencias como reflejo de la bibliografía norteamericana de la década anterior.

Una revisión completa del concepto de calificaciones profesionales se realizó en Gran Bretaña y, en 1986, el gobierno de ese país patrocinó una revisión de la formación profesional que reflejaba una preocupación muy similar a las

manifestadas por diversas comisiones norteamericanas. El gobierno concluyó que había muchas fallas en los programas de calificación, tales como:

- Limitada absorción de las calificaciones profesionales;
- Insuficiente reconocimiento del aprendizaje obtenido fuera de la enseñanza formal;
- Métodos de evaluación deformados por test de conocimientos, en lugar de tomar en cuenta las habilidades y competencias;
- Barreras al acceso a las calificaciones y combinaciones inadecuadas para la promoción y transferencia de créditos;
- Considerables superposiciones y omisiones con padrones incompletos y de difícil comprensión;
- En función de ello, el gobierno británico decidió crear un sistema de calificaciones que beneficiase a los individuos, a los empleados y a la economía, incorporando claramente las demandas que reflejase los padrones requeridos por el mercado de trabajo.

En 1986 fue creado en Inglaterra el Consejo Nacional de Calificaciones Profesionales (National Council of Vocational Qualifications/NCVQ), más tarde transformado en el Departamento de Calificaciones y Currículo (Qualifications and Curriculum Authority/ QCA), encargado de desarrollar un modelo de educación y capacitación basado en competencias, así como establecer un Sistema Nacional de Calificaciones Profesionales (NVQ). Este hecho representó el reconocimiento oficial de que las evaluaciones realizadas por los diferentes organismos educacionales no comprobaban ni registraban, de forma adecuada, las competencias necesarias para el desempeño en el empleo. Se criticaba que los métodos de evaluación, en general, estaban orientados para examinar los conocimientos y destrezas antes que las competencias.

Esa reforma encontró mucha resistencia por parte de los educadores. En la misma línea, la Organización para el Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) concluyó que todas las naciones desarrolladas estaban entrando en la

economía del conocimiento intensivo, en la cual la competitividad depende del nivel de conocimiento y habilidades de su fuerza de trabajo. Para la OCDE, la educación:

- Necesita formar más personas que antes, pues el desempeño estaría relacionado con la formación inadecuada;
- Los contenidos educacionales deben concentrarse en el desarrollo de las capacidades de alto nivel, tradicionalmente reservadas a una elite y, en general, desarrolladas por la educación general;
- La relación entre el aprendizaje de iniciación y el aprendizaje a lo largo de la vida necesita ser más específica.

La extensión en que el currículum y los métodos de enseñanza lo hacen en el sistema escolar provee la base para una vida donde los cambios sociales y tecnológicos harán necesario aprender y reaprender.

En Francia, la crisis de la formación profesional comenzó cuando las investigaciones constataron que el 60% de la población trabajadora no ponía en práctica, en sus trabajos, los conocimientos adquiridos en su formación. Se intentó, entonces, reconsiderar el conjunto de factores formativos, directivas formuladas por la Comisión Profesional Consultiva, creada con el fin de renovar los diplomas de la enseñanza técnica.

La noción de puesto de trabajo fue sustituida por la de capacitación en el oficio, de acuerdo con las condiciones de desempeño. A la noción de conocimientos, se agregaron las de competencias y capacidades. Las competencias constituyen un perfil reconocido, bien identificado y negociado por las partes involucradas, en tanto las capacidades se traducen en competencias mensurables y observables.

De ese modo se sustituyó la noción de adaptar el trabajador a una tarea o contenido del trabajo por la de habilidades o desempeño en una función productiva. Esta metodología se apoya en el concepto de oficio, que puede corresponder o no a un diploma, y no en una población objeto (adultos o jóvenes) o en un tipo de formación (inicial o continua). Como consecuencia, surgió una visión diferente del diploma. El sistema educativo emite diplomas sobre los conocimientos básicos, en

tanto el sistema productivo emite certificaciones que combinan los conocimientos con la experiencia, los comportamientos, etc. Es decir, la competencia dentro del sistema empresarial. El gran proyecto de la Unión Europea, fundado en las competencias y competitividades económicas se ha plasmado en el proyecto de la “Universidad empresa”, y desde entonces la obsesión por las competencias y su impacto en la escuela y en la formación de los enseñantes no ha dejado de arraigarse y extenderse por los sistemas educativos de todo el mundo (Boutin y Jullien, 2000).

2.2 ¿Qué son las competencias laborales?

Competencia se define como la combinación integrada de aptitudes (conocimientos y habilidades), actitudes, comportamientos y valores que permiten un desempeño adecuado y oportuno en un contexto laboral determinado (Salganik, Rychen, Moser y Konstant, 2000). Así, una competencia se asume como un componente que se presupone necesario para el desempeño de un puesto de trabajo. Para ser competente es necesario combinar habilidades, conocimientos, destrezas, actitudes y valores. Un individuo debe identificar las debilidades para mejorar su desempeño en cualquier campo de la actividad humana, ya sea social, laboral, cultural, deportiva o política.

El cambio es la constante hoy en el mundo. Por esto las empresas, las organizaciones y las personas están llamadas a transformarse en forma permanente. El mundo de la educación, de la Formación Profesional Integral y en particular los instructores no pueden ser ajenos a estos desafíos. La rapidez en los cambios de la vida económica, social y política, incluyendo aquellos que se relacionan con el advenimiento de nuevas tecnologías y la presente globalización, son grandes desafíos para el mundo moderno. Los individuos, las comunidades, las organizaciones de trabajo y las naciones reconocen cada vez más frecuentemente que su bienestar futuro depende, en gran parte, de conocimientos, destrezas y competencias. Este reconocimiento, junto con un mayor enfoque en los resultados de la capacitación, ha llevado a los encargados de desarrollar políticas a buscar

información acerca de los niveles de destrezas de la población y acerca de los efectos de la educación, la capacitación y el aprendizaje informal en estas destrezas.

El movimiento de la gestión por competencias, cuyo concepto fue planteado por primera vez por David McClelland (profesor de la Universidad de Harvard) en su artículo "Testing for Competence rather than for Intelligence" (American Psychologist, enero de 1973), plantea que las organizaciones en su búsqueda de Capital Humano, no sólo se basan en aspectos tales como los conocimientos y habilidades, sino también en otros que pueden predecir un desempeño altamente satisfactorio en un puesto de trabajo (tales como sentimientos, creencias, valores, actitudes y comportamientos). Esta visión ha propiciado el enriquecimiento de los perfiles de los empleados y elevado las exigencias en los futuros profesionales dentro de las universidades y escuelas técnicas.

Actualmente existe un innumerable catálogo de competencias clasificadas por diferentes criterios, que son empleadas por las organizaciones para elaborar un diccionario mediante el cual "arman" sus profesiogramas de cargos. El desarrollo de las competencias exige un enfoque integral, pues involucra a los factores clave de la organización, como son:

1. Organización. El desarrollo de las competencias involucra intervenir en tres elementos:
 - a) Personas.
 - b) Tecnología (entendida como el conjunto de conocimientos y medios requeridos para efectuar tareas).
 - c) Alineación, que implica la forma de generar simbiosis entre las personas y la tecnología.

2. Desarrollo. El desarrollo de las competencias de las personas involucra ayudarlas a crecer en:
 - a) Motivos
 - b) Conocimientos
 - c) Habilidades
 - d) Actitudes

3. Cultura. Obliga a instalar una cultura de mejoramiento sistemático que posibilite el que las personas y las organizaciones se hagan cada vez más competentes. Ello significa tener la Capacidad de:
- a) Dar significado a la gran cantidad de información disponible de entorno
 - b) Estructurar respuestas rápidas a los requerimientos del entorno
 - c) Organizar o establecer un orden productivo
 - d) Agregar valor, generando productos y servicios diferenciadores
 - e) Administrar el cambio

La competencia se estructura en base a tres componentes fundamentales: el saber actuar, el querer actuar y el poder actuar (Le Boterf, 1996).

El saber actuar es el conjunto de factores que definen la capacidad inherente que tiene la persona para poder efectuar las acciones definidas por la organización. Tiene que ver con su preparación técnica, sus estudios formales, el conocimiento y el buen manejo de sus recursos cognitivos puestos al servicio de sus responsabilidades. Este componente es el que más tradicionalmente se ha utilizado a la hora de definir la idoneidad de una persona para un puesto específico y permite contextualizar el énfasis que hacen muchas empresas en la capacitación de su personal.

El querer actuar es otro componente fundamental de la competencia. Alude no sólo al factor de motivación de logro intrínseco a la persona, sino también a la condición más subjetiva y situacional que hace que el individuo decida efectivamente emprender una acción en concreto. Influyen fuertemente la percepción de sentido que tenga la acción para la persona, la imagen que se ha formado de sí misma respecto de su grado de efectividad, el reconocimiento por la acción y la confianza que posea para lograr llevarla a efecto.

El tercer componente de la competencia, quizás el más olvidado en la mirada tradicional, es el poder actuar. En muchas ocasiones la persona sabe cómo actuar y tiene los deseos de hacerlo, pero las condiciones no existen para que realmente pueda efectuarla. Las condiciones del contexto, así como los medios y recursos de

los que disponga el individuo, condicionan fuertemente la efectividad en el ejercicio de sus funciones.

Dado que la identificación de competencias debe ser específica para la organización en particular, es necesario identificar un conjunto de comportamientos reales y observados que correspondan a comportamientos “deseados” y probadamente exitosos y contributarios para la organización.

Esto obliga a identificar personas que ya han demostrado por medio de sus acciones que poseen las “competencias” requeridas y tratar de identificar qué características poseen esas personas que las hacen ser diferentes del resto (Spencer & Spencer, 1993).

El proceso de capacitación debe proveer un método efectivo para que las organizaciones que se han decidido por la gestión basada en competencias encuentren una verdadera herramienta de desarrollo que potencie las capacidades del personal y coadyuve al incremento de la productividad y competitividad de las organizaciones. La capacitación basada en competencias requiere plantear formas específicas para el desarrollo de contenidos, adaptadas a la realidad mexicana, para facilitar la asimilación del conocimiento y hacer evidente la mejora en el desempeño por encima de modelos tradicionales.

2.2.1 Clasificación de competencias laborales

Para efectos de la definición de perfiles, las competencias laborales pueden clasificarse en (ver figura 2.1):

- Competencias organizacionales.
- Competencias transferibles o genéricas.
- Competencias específicas o técnicas.
- Actitudes.

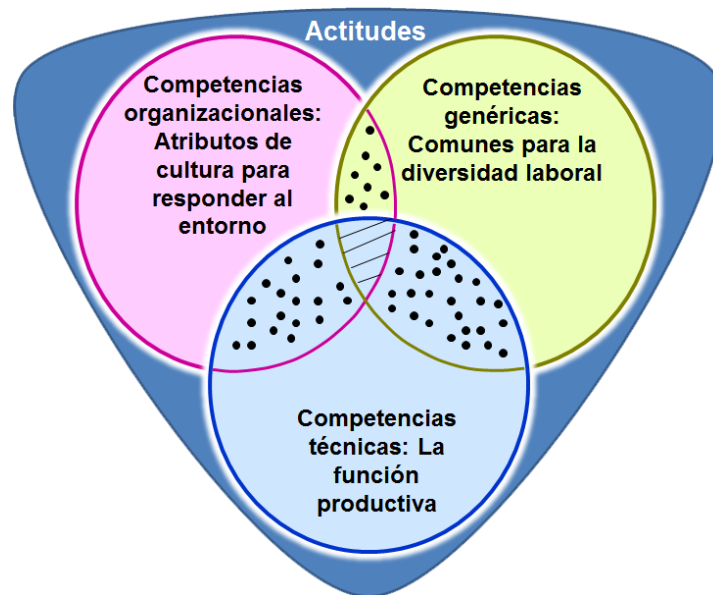


Figura 2.1 Clasificación de las competencias laborales (elaboración propia)

- **Organizacionales.** Conjunto de atributos que posee una organización para responder a los requerimientos de su entorno y poder así perdurar en el tiempo.

El desarrollo del modelo involucra una serie de tareas que permitan la adecuada selección de las competencias organizacionales (core competences) sobre las que todos los perfiles de competencias deberán descansar:

1. Detección de problemas (necesidades). La detección de necesidades, problemas o carencias es posible mediante dos instancias:
 - 1.1. Medición de clima organizacional. Que es un diagnóstico de clima organizacional, con esta medición nos interesa saber cuál es el clima en el que la organización está inmersa, cuál es la percepción de los trabajadores de su jefatura, de la estructura organizacional, del medio ambiente que lo rodea y de los conflictos internos.
 - 1.2. Detección y Análisis de problemas, carencias, conflictos. Esta segunda etapa es revisar las funciones realizadas por todos los cargos y los conflictos, problemas y necesidades que se suscitan en ellos, entorpeciendo de forma directa o indirecta el desarrollo o accionar del trabajador, a la vez de identificar el origen, y las consecuencias de estos "eventos". Si la empresa es pequeña, entonces bastaría con aplicar un

cuestionario que permita al trabajador informar sobre los problemas que ocurren al realizar el trabajo, en este cuestionario se debe pedir también al trabajador que identifique las causas del problema y sus consecuencias directas (sobre su labor) y las consecuencias indirectas (sobre la labor de otros) y cotejarlos con los que su jefatura directa observa.

2. Análisis de tareas. Una vez detectadas las necesidades especificadas en problemas, se debe dar paso al análisis de cada una de las tareas que se realizan en la actualidad, tal análisis consiste en especificar las tareas que están entregando problemas, realizar un seguimiento de las causas del mal desarrollo de las tareas y proporcionar una solución, es decir determinar el modo de modificarlas entregando propuestas para su resolución, o también puede darse la posibilidad que tras haber analizado cada tarea exista una o algunas que deban ser eliminadas. El análisis de las tareas que se desarrollan en las organizaciones junto con el análisis de problemas determinará por qué los objetivos no se consiguen de forma exitosa; por medio de estos dos estudios obtendrán respuestas a la ineficiencia la que se refleja en dos aspectos:

- 2.1. Ineficiencia por agentes externos: problemas del medio ambiente en el cual desarrollan sus tareas, carencias de material, carencia de suministros, equipos, etc.

- 2.2. Ineficiencia personal: es en este punto donde recae la responsabilidad en el trabajador de no estar desarrollando bien su labor, por ello se puede analizar el porqué de tal desempeño, de acuerdo con esto se pueden arrojar resultados como qué competencias pueden ser necesarias introducir en los trabajadores para elevar su desempeño, o en caso de que el trabajador presente las conductas apropiadas, desarrollar nuevas competencias.

3. Definición de unidades de competencia y perfiles profesionales para todos los cargos de la empresa. Las unidades de competencias son funciones integradas por una serie de elementos de competencia y criterios de

desempeño asociados, los cuales forman una actividad que puede ser aprendida, evaluada y certificada. Las competencias deben reflejar la conducta que se necesita para el futuro éxito de la empresa u organización.

- **Transferibles o genéricas.** Son aquellas comunes en todos los puestos de trabajo, que posibilitan la eficiencia y eficacia de la función y el éxito de la organización.

Sus principales características son:

- refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias.
- Son transversales, es decir, relevantes a puestos similares en diferentes áreas
- Son relevantes a lo largo de la vida laboral, lo cual las hace importantes para el desarrollo del plan de carrera.

Las competencias transferibles o genéricas son un grupo de competencias que nacen de la intersección entre los puestos de las diferentes áreas o departamentos. El hecho de que estas competencias no están directamente ligadas a ningún puesto, sino que se pueden aplicar a una variedad de áreas y situaciones, las hace necesarias para el crecimiento del individuo dentro de la organización.

- **Específicas o técnicas.** Se refieren a aquellas que requiere un trabajador en un puesto determinado, que son específicas y necesarias para desempeñar una tarea concreta.

Son aquellas que están referidas a las habilidades específicas implicadas con el correcto desempeño de puestos de un área técnica o de una función específica y que describen, por lo general, las habilidades de puesta en práctica de conocimientos técnicos y específicos muy ligados al éxito de la ejecución técnica del puesto. Su definición es, entonces, variable de acuerdo con el segmento tecnológico de la organización. Estas competencias representan conocimientos, habilidades y destrezas aplicadas a la ocupación; del tipo: uso de herramientas, lectura de instrumentos, capacidad de interpretar información gráfica, manejo de software, etc.

Normalmente estas competencias se evalúan mediante la aplicación de pruebas de conocimiento y/o ejercicios de aplicación práctica en el trabajo.

- **Actitudes.** Son las manifestaciones de la conducta en disposición al trabajo a realizar, que se reflejan en comportamientos específicos.

2.2.2 Diccionario de competencias

Un diccionario de competencias es un listado que sintetiza el abanico de competencias que puedan aparecer en una organización, que incluye una clasificación por temas, la definición de cada una y niveles de definición o escala conductual. Este documento esquemático constituye el primer paso para la implementación del modelo en cualquier entidad. Las competencias empleadas en el diccionario deben ser:

- Adecuadas al tipo de organización.
- Adaptadas a la situación actual y deseada.
- Exhaustivas
- De terminología clara
- De fácil identificación y evaluación.

En la actualidad las organizaciones cuentan con una amplia gama de formatos estándares de Diccionarios de Competencias que conforman un punto de partida que les permite a sus gerentes implementarlos en la gestión por competencias.

Un ejemplo es el de Hay McBer (Spencer & Spencer, 1993), basado en 20 años de investigación. McBer nos brinda un modelo amplio de diccionario de competencias laborales tomando como componentes la habilidad, el conocimiento, el rol social, la imagen de uno mismo, los rasgos y los motivos que puede servirnos de base para el análisis de los perfiles, agrupando las competencias en categorías que muestran relativa homogeneidad.

Tabla 2.1 Resumen de las Competencias de Hay Mcber

Grupo	Competencias
I. Logro y Acción	1. Orientación al Logro
	2. Preocupación por Orden, Calidad y Precisión
	3. Iniciativa
	4. Búsqueda de Información.
II. Apoyo y Servicio	5. Comprensión Interpersonal
	6. Orientación al Servicio al Cliente
III. Impacto e Influencia	7. Impacto e Influencia
	8. Conciencia Organizacional
	9. Establecimiento de Relaciones
IV. Gerencia	10. Desarrollo de Otros
	11. Asertividad y Uso del Poder Posicional
	12. Trabajo en Equipo y Cooperación
	13. Liderazgo de Equipo
V. Cognitivo	14. Pensamiento Analítico
	15. Pensamiento Conceptual
	16. Pericia (Expertice)
VI. Efectividad Personal	17. Autocontrol
	18. Autoconfianza
	19. Flexibilidad
	20. Compromiso Organizacional

Fuente: McBer, 2010 (citado por Spencer y Spencer, 1993, pp. 4 y 5)

2.2.3 Dimensiones del desarrollo de competencias

Al referirse al análisis y establecimiento de competencias laborales es conveniente distinguir las cuatro dimensiones que implican su definición (Vargas, 2001).

- **Identificación de competencias:** Es el proceso que se sigue para establecer, a partir de una actividad de trabajo, las competencias que se ponen en juego con el fin de desempeñar tal actividad, en forma excelente. La cobertura de la identificación puede ir desde el puesto de trabajo hasta un concepto más amplio de área ocupacional o ámbito de trabajo.
- **Normalización de competencias:** una vez identificadas las competencias, su descripción puede ser de mucha utilidad para aclarar las transacciones entre empleadores, trabajadores, y entidades educativas. Usualmente, cuando se organizan sistemas normalizados, se desarrolla un procedimiento de estandarización ligado a una futura institucional, de forma tal que la competencia identificada y descrita con un procedimiento común, se convierta en una norma,

un referente válido para las instituciones educativas, los trabajadores y los empleadores. Este procedimiento creado y formalizado institucionalmente, normaliza las competencias y las convierte en un estándar al nivel en que se haya acordado (empresa, sector, país).

- **Formación basada en competencias:** Una vez dispuesta la descripción de la competencia y su normalización; la elaboración de estuviere de formación para el trabajo será mucho más eficiente si considera la orientación hacia la norma. Esto significa que la formación orientada a generar competencia con referentes claros en normas existentes tendrá mucha más eficiencia e impacto que aquella desvinculada de las necesidades del sector empresarial.
- **Certificación de competencias:** Alude al reconocimiento formal acerca de la competencia demostrada (por consiguiente, evaluada) de un individuo para realizar una actividad laboral normalizada. La emisión de un certificado implica la realización previa de un proceso de evaluación de competencias. El certificado, es un sistema normalizado, no es un diploma que acredita estudios realizados; es una constancia de una competencia demostrada; se basa obviamente en el estándar definido.

2.2.4 Identificación de competencias

Se conoce como identificación de competencias al proceso que se sigue para establecer, a partir de una actividad de trabajo, las competencias que se ponen en juego con el fin de desempeñar tal actividad, en forma excelente. La cobertura de la identificación puede ir desde el puesto de trabajo hasta un concepto más amplio de área ocupacional o ámbito de trabajo.

Cada vez resulta más limitada y de poca utilidad la descripción de un puesto a partir del análisis tradicional de tareas, basada en la observación de tiempos y movimientos. Esta técnica ha dejado de ser funcional para determinar cómo se logran objetivos complejos y dinámicos.

Es necesario que el análisis de competencias requeridas incluya situaciones y variables que reflejen el alcance o extensión del aprendizaje, como son la resolución

de situaciones imprevistas, la comunicación, el trabajo en equipo, la inteligencia emocional; así como la relación de todas estas capacidades con la especialidad técnica, ya que esto determina la profundidad del aprendizaje.

La competencia laboral, y más aún, la gestión de competencias se ha constituido como un marco de referencia para la administración y el desarrollo del personal en las organizaciones modernas, en las que el proceso de adaptarse y adelantarse a los cambios del entorno se presenta como un factor determinante y una condición que pauta el crecimiento y desarrollo de dichas organizaciones.

La gestión de competencias, que nace de la Psicología Organizacional en la búsqueda por explicar el desempeño laboral exitoso, se relaciona con la interacción de las personas con los puestos de trabajo, el ambiente laboral y la cultura organizacional.

La identificación de competencias constituye una de las dimensiones claves dentro de la gestión de competencias. Su objetivo es determinar cuáles son las competencias que requiere un individuo para desempeñar de forma excelente una actividad determinada. Las tendencias actuales en la actividad editorial, caracterizadas por un uso creciente de las tecnologías de la información y comunicación y una gran presión del mercado, imponen a los profesionales de la información la necesidad de movilizar nuevas y variadas competencias.

Existen varios modelos para identificar competencias:

- Conductual. Mediante la medición de atributos personales de los trabajadores de mejor desempeño, basada en la entrevista de incidentes críticos (usada en EE. UU. y Latinoamérica)

El modelo conductista se centra en identificar las capacidades de fondo de la persona que conlleva a desempeños superiores en la organización. Generalmente se aplica a los niveles directivos en la organización y se circunscribe a las capacidades que le hacen destacar ante circunstancias no predefinidas.

Por ejemplo, la capacidad analítica, la toma de decisiones, el liderazgo, la comunicación efectiva de objetivos, la creatividad y la adaptabilidad. En este caso los desempeños a demostrar por la persona no se derivan de los procesos de la organización sino de un análisis de las capacidades de fondo de las personas que se han destacado en las organizaciones. Por ejemplo, capacidades a demostrar en Liderazgo pueden ser: a) Plantear objetivos claros; b) Estimular y dar dirección a equipos de trabajo; c) Tomar responsabilidad y adjudicar sus acciones; d) Identificar las fortalezas de otros y delegar tareas adecuadamente; entre otras.

- Funcional. A través de la determinación de los requerimientos de desempeño de las tareas del puesto, a través de los mapas funcionales (usada en Reino Unido, Australia y Latinoamérica)

La aproximación funcional refiere a desempeños o resultados concretos y predefinidos que la persona debe demostrar, derivados de un análisis de las funciones que componen el proceso productivo. Generalmente se usa este modelo a nivel operativo y se circunscribe a aspectos técnicos. Las evidencias que modelos de este tipo piden son: de producto; los resultados de las observaciones de la ejecución de una operación; y, de conocimientos asociados.

Por ejemplo, en la industria del vestido una evidencia de producto es el ensamble de una pieza con dobleces, botones y que cumple con la calidad en el acabado; una evidencia de desempeño es la observación en el manejo de la máquina y del orden y limpieza que la operadora mantiene en su lugar de trabajo; una evidencia de conocimiento es la identificación de las partes de la máquina de coser y sus funciones, y la explicación de cómo asegurar la calidad en su puesto de trabajo.

- Constructivista. En la que se relaciona el trabajo con el entorno particular. Se construye desde el lugar de trabajo (usada en Francia y España).

En el modelo constructivista no se define a priori las competencias del personal, sino las construye a partir del análisis y proceso de solución de problemas y disfunciones que se presentan en la organización. En esta perspectiva, las

competencias están ligadas a los procesos en la organización: es el desarrollo de las competencias y la mejora de los procesos.

Por ejemplo, en una empresa se hace conciencia entre el personal directivo y operativo, que no se tienen definidas rutinas de mantenimiento preventivo, ni las técnicas para el predictivo. A la vez que se diseñan estas rutinas y técnicas, las competencias del personal implicadas van emergiendo. Desde esta perspectiva no interesa identificar como competencia las capacidades existentes y predeterminadas, sino las que emergen en los procesos de mejora. Las técnicas usadas en este modelo son de Incidentes Críticos y las Metodologías de Identificación.

- Ocupacional. Cuyo objetivo es identificar el conjunto de comportamientos laborales básicos y genéricos requeridos en los trabajadores, y que son comunes a las distintas áreas ocupacionales del aparato productivo.

El propósito no es la identificación de comportamientos de una determinada ocupación, ni las diferencias de ésta con las otras, sino que parte de la identificación y análisis de comportamientos ocupacionales similares que son compatibles a diferentes ocupaciones.

2.2.5 Normalización de competencias

El proceso de Normalización se refiere principalmente a la construcción de estándares sobre las expectativas de desempeño laboral y de actitudes que debe presentar una persona para la realización de una función productiva. Estos estándares son elaborados principalmente mediante la técnica del análisis funcional y de operaciones, con la participación de los trabajadores, directivos y expertos en los quehaceres vinculados a la función productiva en cuestión.

En este sentido, la norma tiene su aplicación para la medición de las competencias que son portadoras las personas y asimismo para servir como referente en la construcción de programas y cursos de educación y capacitación laboral. Una norma de competencias describe:

1. Lo que una persona debe ser capaz de hacer.

2. La forma en que lo puede demostrar y cómo se puede juzgar si lo que hizo está bien hecho.

La medida base de la competencia laboral la constituye la unidad de competencia laboral (UCL). La UCL, es el referente para evaluar la competencia laboral de una persona en el desarrollo de una función o tarea específica. Por tal razón, la UCL deberá ser:

- a) Delimitada en su alcance, esto es, debe establecer los límites de la función o tarea a que se refiera independientemente de que ésta, sea parte integral de un proceso con cualquier nivel de complejidad o de agregación.
- b) Auto contenida y, por lo tanto, debe contener toda la información requerida para evaluar la competencia de la función objeto.

De acuerdo con la complejidad de la función productiva, una norma se integra por una o varias unidades de competencia.

Para su estructuración, las UCL se configuran de elementos. El elemento, es el componente normativo que determina una fase o etapa de la función objeto de la norma. Los elementos se pueden configurar de diferentes maneras de acuerdo a las características de la función, una forma común de desarrollar elementos es considerando por separado lo que se hace antes de iniciar el trabajo o preparación de este, lo que se hace durante la ejecución de este y como se termina.

Los elementos se expresan mediante:

1. Los criterios de evaluación: Son el componente normativo que expresan de manera puntual y detallada, el qué se espera del quehacer y saber de la persona en el desarrollo de la función.
2. Las evidencias: Determina de manera precisa si la persona es capaz de realizar la función referida en el elemento de competencia de manera consistente. Las evidencias podrán ser, dependiendo de la función:
 - a) **Evidencias por desempeño**: Constituyen la prueba fehaciente de que la persona realiza sus comportamientos laborales en la función objeto, de

conformidad con lo esperado en los criterios de evaluación. Estas evidencias, deberán ser recopiladas a través de la observación por parte del evaluador para poder emitir un juicio sobre dicho comportamiento.

- b) **Evidencias por producto:** *Es el resultado tangible que se le solicita obtenga el candidato para demostrar la competencia contenida en el elemento. Requiere que se obtenga un producto como dibujos, planes, instalaciones eléctricas, etc. Su objetivo es que el evaluador revise de manera minuciosa los resultados de la función.*
- c) **Evidencias de conocimiento:** *Forman el componente que hace referencia, según proceda a la teoría y a los principios, técnicas y métodos que sustentan el desempeño de la función referida por el elemento de competencia. Por su naturaleza, estas evidencias podrán ser recopiladas mediante cuestionarios orales y/o escritos que el evaluador aplicará a la persona para determinar sus conocimientos en la función objeto.*
- d) **Evidencias de actitudes:** *Reflejan los estados de ánimo que inducen comportamientos positivos para realizar con entusiasmo y dedicación la función referida.*

Rango de aplicación: Es la descripción de las circunstancias, ambiente, materiales, máquinas e instrumentos en relación con los cuales se desarrolla el desempeño descrito en el elemento de competencia.

Los elementos de competencia son la base para la normalización. Se pueden agrupar varios elementos afines que signifiquen alguna realización concreta en el proceso productivo; estos conjuntos de elementos se denominan unidades de competencia. Las unidades de competencia ya constituyen módulos con un claro significado y valor en el trabajo. La agrupación de diferentes unidades en va configurando las calificaciones ocupacionales. Las calificaciones ocupacionales no son nombres de puestos de trabajo. Son conjuntos de competencias que pueden servir como referente para el desempeño de los puestos de trabajo en la organización. Cada puesto de trabajo tendrá claramente especificadas las unidades de competencia que deben ser certificadas para su ejercicio competente.

Una calificación de competencias puede tener unidades aplicables a más de un puesto, así se empieza a facilitar la movilidad laboral.

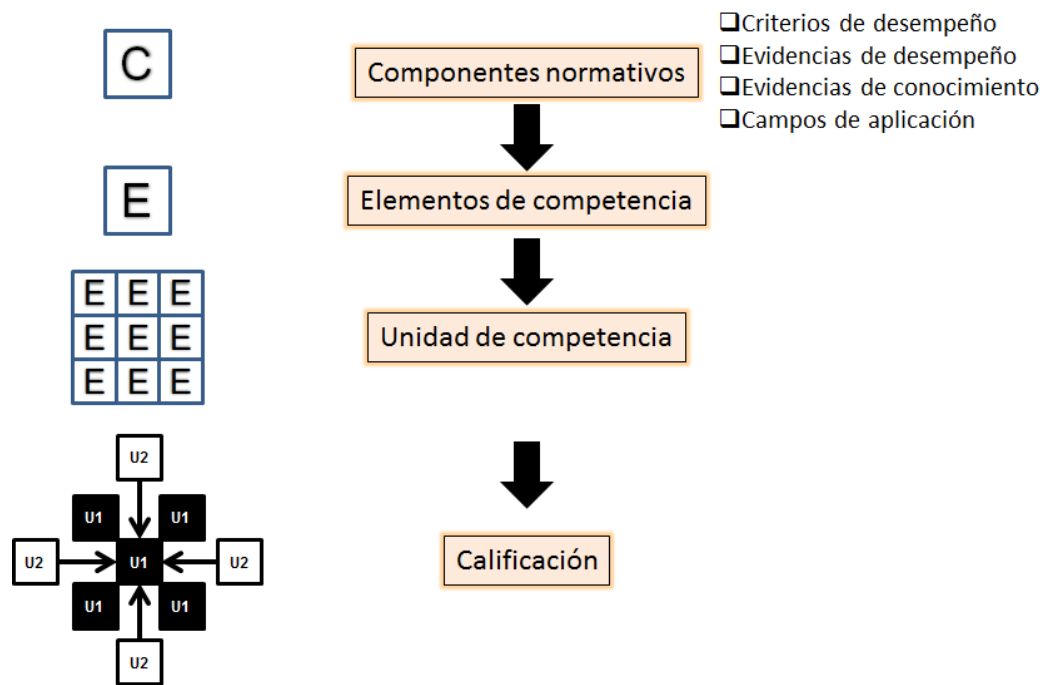


Figura 2.2 Integración de la norma a partir de los elementos de competencia (CONOCER - Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales, 2013)

2.2.6 Formación basada en competencias

Consiste en diseñar una malla curricular de los cursos que el trabajador debe desarrollar para mejorar el desempeño que llevaba hasta ese momento en su puesto de trabajo y también desarrollar y reforzar las competencias necesarias para ese fortalecimiento.

La formación basada en normas de competencia laboral es un modelo de capacitación que tiene como propósito central formar individuos con conocimientos, habilidades y destrezas relevantes y pertinentes al desempeño laboral. Se sustenta en procedimientos de enseñanza y evaluación, orientados a la obtención de resultados observables del desempeño; su estructura curricular se construye a partir de la información y criterios establecidos en las normas. Una de las características esenciales de este modelo es que debe ser altamente flexible en métodos y tiempos de aprendizaje, y ajustarse a las necesidades del individuo.

Esta etapa nace de la especificación de las necesidades que le es menester solucionar a la empresa, que es necesario resolver a través de entrenar al personal para reforzar sus capacidades. La manera de conformar un esquema práctico para comenzar un plan de entrenamiento de los trabajadores es por medio de las mallas curriculares, creando de esta forma un plan de estudios para ellos el cual debe contener cada uno de los criterios seleccionados de qué competencias deben ser ampliadas en el trabajador, que resultados se obtendrán después de haber fortalecido estas competencias, cuál es la utilidad para la empresa y para el trabajador con este nuevo plan de estudios.

El hablar de mallas curriculares es siempre visto en la contratación de un trabajador, pero en la medida que una empresa avanza en el tiempo las necesidades también cambian y por esto al detectar estas necesidades se deben evaluar los planes de estudios y reconfigurarlos o mejorarlos, no necesariamente se debe hacer un nuevo plan de desarrollo de los trabajadores, puesto que una empresa que se precie de excelente debe estar analizando, y adaptándose a los cambios del entorno constantemente.

Es importante destacar que las competencias que queremos pulir, destacar, o potenciar de los trabajadores, tiene relación con las competencias técnicas (duras: conocimientos, habilidades) que es parte integral de la malla curricular, los cursos, entrenamientos o formación, y mucho de las competencias motivacionales (blandas: motivación, rasgos del carácter, actitudes conceptos de uno mismo).

El método para el diseño de cursos de capacitación basados en normas de competencia laboral es más amplio, incluye las necesidades particulares de la empresa o sector del que surgió la norma, el contexto en que se inscriben, la interacción entre el aspirante, el instructor, las instalaciones y recursos de la unidad capacitadora, los procesos de evaluación, elaboración de materiales didácticos, detección de necesidades de capacitación, etc. Consta de cuatro etapas claramente identificadas (Carretta, 1996):

1. Etapa diagnóstica. Donde se detectan las necesidades de capacitación del sector o empresa y se interrelacionan con la norma. Consideramos aquí la posibilidad de que la Norma no exista, y por ser ésta la condición sine qua non para el método, proponemos la siguiente vía para su obtención:

- i. Reunir a un panel de expertos en el puesto objeto del plan y los puestos donde se encuentran los candidatos que especificarán los criterios de desempeño esperados en el puesto.
- ii. Generar, mediante el panel de expertos, una relación de tareas y características, y consultar a los ocupantes del puesto para recoger sus opiniones acerca de que tareas y características personales contribuyen al éxito en el puesto de trabajo en cuestión.
- iii. Identificar a los ocupantes con el mejor desempeño del puesto objetivo y de los puestos ocupados por los candidatos a éste, utilizando para ello los criterios de actuación establecidos por el panel de expertos.
- iv. Realizar entrevistas con detenimiento a los ocupantes del puesto objetivo y de los que le preceden tanto a los de desempeño superior como a los de desempeño adecuado, a fin de descubrir lo que hacen y como lo hacen.
- v. Elaborar un modelo de competencia de las personas que ocupan el puesto objetivo y los puestos ocupados por los candidatos a éste, identificando las competencias que necesitan todos los ocupantes del puesto, pero centrando la atención en aquellas competencias que más contribuyen a obtener un desempeño superior o sobre la media.

El estándar de competencia (EC), materia prima del Método, no sólo deberá ajustarse a las necesidades específicas de la empresa o sector, sino que requiere ser lo suficientemente clara como para permitir su aplicación.

2. Etapa de diseño y elaboración de cursos. Una vez ajustado el estándar a las necesidades de capacitación, se podrán integrar elementos curriculares, ordenados de manera lógica y flexible para contemplar al grupo, a la didáctica,

pedagogía, a quien todavía no es competente sino aspirante, al instructor, a los materiales, equipamiento, evaluación, etc.

3. Etapa de operación. Que vincula objetivos, técnicas, instructores, aspirantes, materiales, equipo y todo cuanto confluye en la praxis de la capacitación.

Una vez definidas las competencias, las mallas curriculares y perfiles profesionales, es necesario esquematizarlo en un programa de capacitación. Este programa debe mantener un grado de flexibilidad que permita su modificación en el tiempo, de acuerdo con las nuevas necesidades de la empresa, derivadas a cambios externos o internos (nuevas tecnologías, nuevas leyes, cambio de mercado, etc.).

Las nuevas competencias y perfiles profesionales deben ser incluidos en cada una de las áreas del manejo o gestión del recurso humano.

4. Etapa de evaluación. Donde no sólo se evalúa a las personas, sino a todo el proceso. La capacitación basada en normas de competencia laboral supone un énfasis particular en la evaluación, pues es este paso también de modo paradójico el que inicia y termina el proceso completo. Se evalúa el desempeño de los trabajadores, entre otras cosas para detectar necesidades de capacitación; se aplica para la capacitación misma, como proceso y como técnicas. Relacionar tantos elementos nos obliga a un abordaje tal que descomponga el todo en sus partes, las analice, forme un modelo explicativo y luego reconstruya una nueva estructura a partir del trabajo hecho.

2.2.7 Certificación de competencias

Es el reconocimiento público, documentado, formal y temporal de la capacidad laboral demostrada por un trabajador, efectuado con base en la evaluación de sus competencias en relación con una norma y sin estar necesariamente sujeto a la culminación de un proceso educativo (Irigoién, Vargas, 2002).

La certificación es la culminación del proceso de reconocimiento formal de las competencias de los trabajadores; implica la expedición por parte de una institución

autorizada, de una acreditación acerca de la competencia poseída por el trabajador. Normalmente la certificación se otorga como un reconocimiento a la culminación de un proceso de formación, basada en el tiempo de capacitación y práctica, así como en los contenidos evaluados. Ello no necesariamente asegura que se esté haciendo una evaluación de competencias.

El refuerzo dado al concepto de certificación pretende alejarlo de la concepción académica de credencial obtenida al concluir estudios y haber resuelto apropiadamente las pruebas, y acercarlo a la descripción de las capacidades laborales reales del trabajador, en algunos casos sin dar relevancia a la forma como adquirió tales competencias. Ello lo acerca a la idea de reconocimiento de saberes o de aprendizajes previos, como se le denomina en algunos países.

El fin de la certificación es otorgar un reconocimiento de la competencia de los trabajadores; tal reconocimiento lleva incluido un proceso de evaluación y uno de formación. La certificación es una síntesis en el proceso de formación del individuo, pero no un punto final; se trata de un proceso continuo validado a lo largo de la vida laboral. El certificado lleva implícito un proceso de evaluación realizado acerca de las competencias en él acreditadas.

Un certificado de competencia laboral se refiere a un desempeño concreto en el cual el trabajador ha demostrado ser competente por medio de la evaluación de competencias. La base sobre la cual se expide el certificado es una norma de competencia laboral y, como se estableció en su momento, la norma está construida a partir de las competencias necesarias para desempeñarse efectivamente en una situación concreta de trabajo.

Cada vez más países, instituciones y sistemas de formación están adoptando medidas para el reconocimiento de las competencias desarrolladas fuera de la escuela.

Las competencias desarrolladas durante el ejercicio laboral se pueden convertir en un poderoso motor para la adquisición de nuevas competencias; genera mejores señales para la elaboración de programas de formación y los dota de mayor precisión al resolver las necesidades de formación requeridas para alcanzar

determinado nivel de competencia. La certificación de competencias adquiere ahora un valor relacionado profundamente con la empleabilidad de los trabajadores, en la medida en que los certificados se refieren a competencias de base amplia, que facilitan su transferibilidad entre diferentes contextos ocupacionales.

También, bajo el concepto de formación continua y permanente, se reconoce hoy la vigencia limitada de un certificado, de hecho, su poseedor debe actualizar la certificación en los plazos que se hayan fijado. Esto tiene la finalidad de garantizar que se ha mantenido al tanto de los cambios que la organización del trabajo y la tecnología hayan podido producir en su área ocupacional.

Otras características de la certificación de competencias son (Vargas, 2004):

- Se realiza en un marco ocupacional coherente que permita a cualquiera reconocer el contenido de la ocupación que se está certificando. En esta línea se pueden referir los ejemplos de las Cualificaciones Profesionales Nacionales (NVQ) en el Reino Unido, o la Matriz de Cualificaciones en México o el Catálogo Nacional de Cualificaciones en España.
- Requiere un marco de legitimidad y valoración del certificado. Ello significa que lo valoren, tanto los empresarios, como los trabajadores y el Estado. El valor de un certificado se puede asemejar gráficamente hablando, al dinero. Un billete no vale más por su diseño, colorido o tamaño sino por el valor que le asigna la sociedad y la economía que lo utilizan.
- Debe llevarse a cabo con un mecanismo sencillo, no burocratizado y menos costoso para el usuario que otras alternativas. Siguiendo con la metáfora del dinero⁹ la gente lo usa porque encuentra que es un mejor referente para entenderse que, por ejemplo, cambiar directamente manzanas por queso, o sal por arroz.
- Tener legitimidad y credibilidad. Es decir, el proceso de certificación debe nacer de un mecanismo institucional creíble y socialmente reconocido. Si existen muchos tipos y fuentes de certificados, pronto los malos certificados desplazarán

a los buenos. Mucha gente acudirá a las certificaciones de menor calidad que seguramente serán más accesibles y menos estrictas.

- Facilitar la transparencia. Ello implica que un trabajador sepa lo que el certificado dice de él, lo que se espera de su desempeño; así como el empleador pueda ver, sin lugar a duda, el tipo y alcance de las competencias poseídas por el trabajador.
- Permitir la configuración del concepto de aprendizaje permanente. Porque efectúa el reconocimiento de todos los saberes y valora los conocimientos y las aptitudes adquiridas en todos los ámbitos de la vida, pero también se articula con la oferta de oportunidades de formación, que permitan complementar las competencias aún no poseídas. El proceso de reconocimiento de competencias debe ofrecer todas las posibilidades educativas y formativas para motivar al candidato hacia su desarrollo profesional. Crear una cultura del aprendizaje implica, entre otras cosas, ampliar las oportunidades de formación.

2.3 Métodos de definición de competencias laborales

El análisis funcional es una metodología analítica que consiste en el establecimiento de las competencias laborales a través de la identificación y ordenamiento de las funciones productivas, describiendo de manera precisa un área ocupacional desde su propósito principal hasta las contribuciones individuales requeridas para su cumplimiento (CONOCER, 2013).

Si se parte de que la competencia laboral corresponde a la capacidad de una persona para realizar una determinada actividad productiva, la forma más objetiva para determinar si esa persona es competente es tener la evidencia de que fue capaz de realizar el trabajo en forma segura y eficiente, es decir, de lograr el resultado esperado. Lo anterior lleva necesariamente a definir qué aspectos del trabajo deben evaluarse y cómo debe hacerse la evaluación de dichos aspectos con el fin de tener la seguridad de que se ha demostrado poseer la competencia laboral necesaria.

En esta metodología, se va desglosando el propósito principal de una actividad en funciones, bajo una relación de resultado-causa donde cada función debe delimitarse y separarse de su contexto laboral concreto. El resultado del análisis se expresa mediante un mapa o árbol de funciones.

El mapa —o árbol— se inicia con el propósito principal identificado (correspondiente a lo que sería el producto integral para el caso de análisis de valor) y la desagregación o desglose de este propósito principal da origen a las distintas ramas que se terminan en el momento en que se encuentran (detectan, mejor dicho) los elementos de competencia.

La base del Análisis Funcional es la identificación, mediante el desglose o desagregación, y el ordenamiento lógico de las funciones productivas que se llevan a cabo en una empresa o en un conjunto representativo de ellas, según se trate de la búsqueda de elementos de competencia para la configuración de normas de competencia laboral específicas para una determinada empresa o para un sistema de cobertura nacional.

Los principios o criterios que dan sustento a la aplicación del Análisis Funcional son básicamente:

1. El Análisis Funcional se aplica de lo general (el Propósito Principal reconocido) a lo particular. El Análisis Funcional concluye cuando el analista se encuentre frente a las funciones productivas simples consideradas como elementos de competencia. Se ha preferido utilizar el término «de lo general a lo particular» y no el «de arriba hacia abajo» que a veces se utiliza, ya que esta última expresión puede dar idea de que el mapa funcional corresponde, o que por lo menos estaría emparentado, con la estructura jerárquica de la organización laboral, cosa que no debe suceder.
2. El Análisis Funcional debe identificar funciones delimitadas (discretas) separándolas de un contexto laboral específico. Es decir, en el mapa deben consignarse aquellas funciones que tengan claramente definidos su inicio y su término (no deben ser continuas). Por otra parte, las funciones no deben estar referidas (como es el caso de las tareas) a una situación laboral específica, ya

que de suceder esto se le restringe la posibilidad de identificación de la capacidad de transferencia y ésta quedaría inscrita en el marco de un determinado puesto de trabajo. Un aspecto que complementa lo anterior, y que resulta útil para la expresión de las funciones, es el mantener en todos los casos (puede evidentemente haber excepciones) una estructura gramatical uniforme para las oraciones que expresen las funciones. La estructura gramatical generalmente aceptada es la constituida por:

El verbo + El objeto + La condición

Esta forma de expresión tiene como propósito asegurar que:

- a) Se identifiquen los resultados de la actividad.
 - b) Se tenga una idea precisa de lo que se está haciendo y que el desglose mantiene una relación lógica entre un nivel de desagregación y su antecedente.
 - c) Se mantenga la consistencia en todos los proyectos de establecimiento de Normas Técnicas de Competencia Laboral, dando la posibilidad de compararlas y de transferirlas en un sistema de amplia cobertura.
3. El desglose en el Análisis Funcional se realiza con base en la relación causa-consecuencia. Al realizar la desagregación de las funciones resulta útil identificar lo que debe hacerse (los resultados de la actividad) para alcanzar el resultado que se espera lograr en la función que se está desagregando.

No hay que confundir un mapa funcional con un diagrama de flujo de procesos. Los resultados que se esperan y que deben expresarse en el mapa funcional son los que se obtienen por la actividad de las personas, no por el funcionamiento de los equipos de producción. Por ejemplo, una función podría ser: «Monitorear y ajustar la operación de sistemas de purificación de agua», mientras que «purificar agua» sería la expresión de una operación del proceso.

Los desgloses derivados de una determinada función deben ser los suficientes y los necesarios para el logro de la función que les dio origen; en

consecuencia, los desgloses, primero, deberán ser excluyentes entre sí, y, segundo, la integración de los desgloses debe tener plena correspondencia con la función que los originó. Debe tenerse presente que los desgloses son las partes constitutivas de la función de origen y, por lo tanto, la suma de los desgloses no debe ser ni mayor ni menor a lo que se desglosa.

Así, por ejemplo, el desglose de una posible función, la de «definir las especificaciones para los procesos», se desglosaría de la siguiente manera:

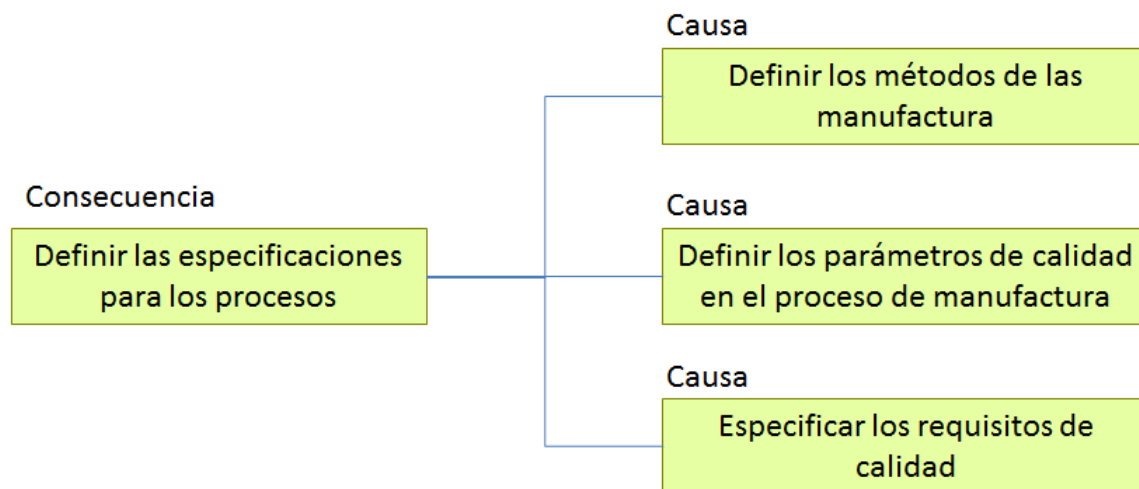


Figura 2.3 Mapa consecuencia-causa (CONOCER, 2013)

Es de advertir que en el mapa funcional no deben aparecer funciones repetidas. Si esto llegara a ocurrir, debe procederse a examinar la forma en que se llevó a cabo la aplicación del principio de desglose con base en la relación causa-consecuencia. Puede considerarse que el mapa funcional es la representación gráfica del modelo del sistema de producción, y, como en todo sistema, no hay, ni debe de haber, funciones duplicadas. El análisis de las funciones concluye cuando se identifican las que corresponden a los elementos de competencia, es decir, las que son logrables por una persona. Por lo anterior, se dice que los elementos corresponden al último nivel de desagregación y se considera que son la especificación última y precisa de la competencia laboral.

Un aspecto a considerar cuando se trata de detectar un posible elemento de competencia es el de que exista claramente la posibilidad de enlazar la expresión

«La persona debe ser capaz de»

con el enunciado del elemento de competencia.

Si este enlace no es ni técnica ni gramaticalmente posible, no se contará con el referente para el que se construirán los componentes normativos que sustenten la identificación de la competencia laboral, comprometiendo así la calidad del proceso y, consecuentemente, de la norma que se realizará. El resultado de un Análisis Funcional, como se ha dicho, se expresa en un mapa cuya estructura adquiere la forma general que se presenta en el esquema que aparece en la figura siguiente, en el que los elementos de competencia —funciones realizadas por una persona y que, por lo tanto, se presentan como último nivel de desglose— aparecen sombreados.

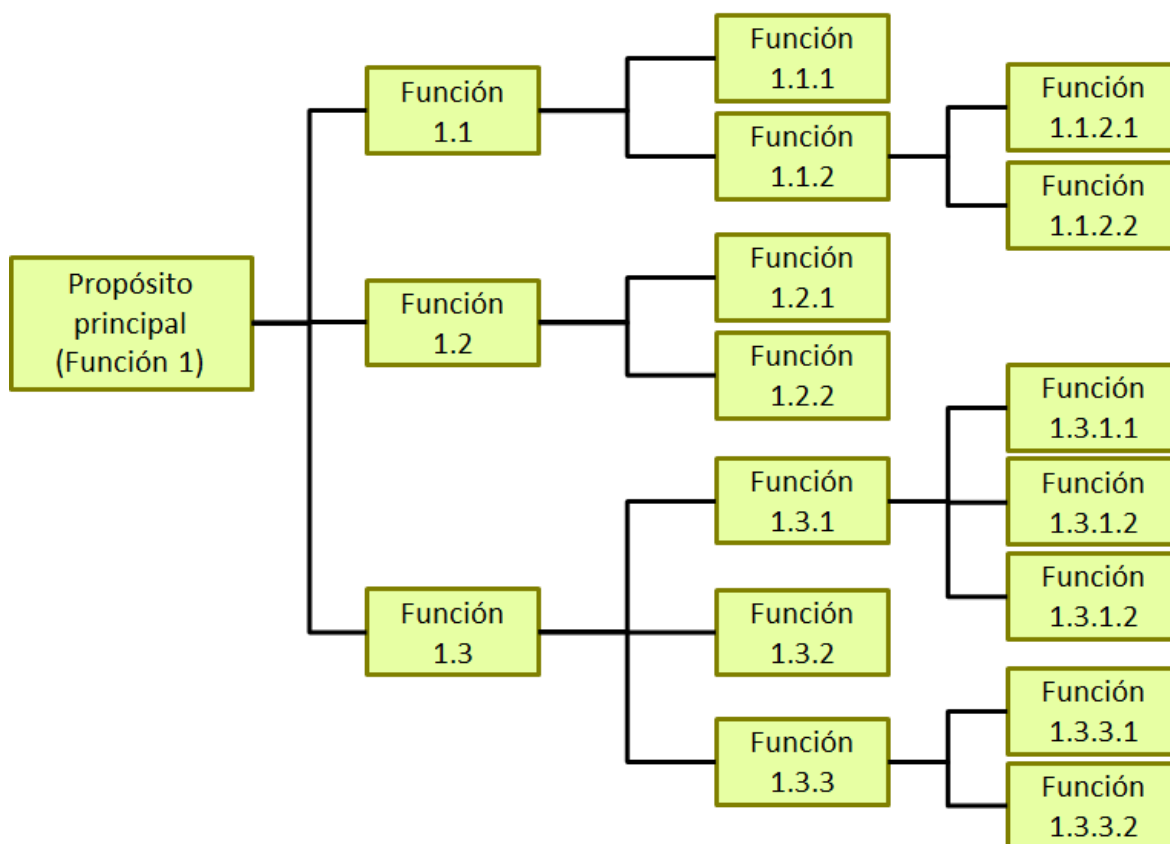


Figura 2.4 Esquema de mapa funcional (CONOCER, 2016)

Ejemplo:

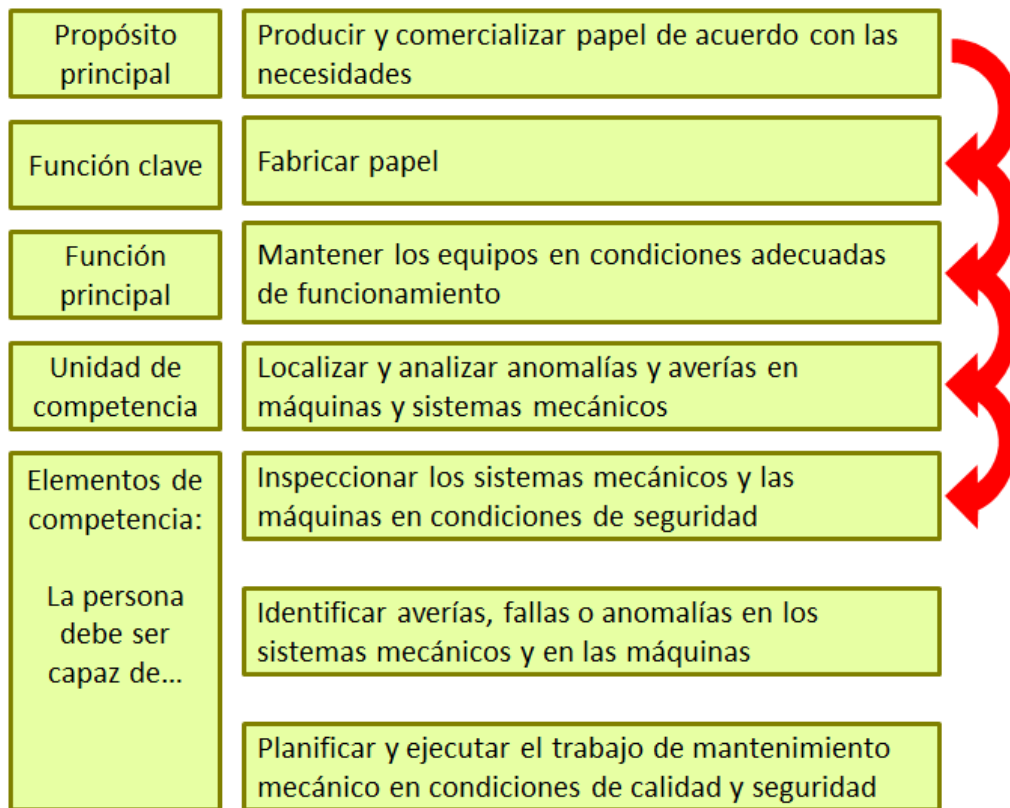
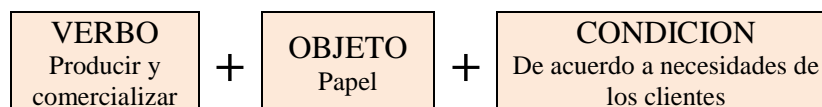


Figura 2.5 Mapa funcional (CONOCER, 2016)

La redacción de propósito principal, la función (clave), y unidades (funciones básicas) se realiza siguiendo la siguiente sintaxis:



2.4 El modelo de competencias

Una teoría o modelo, constituye un Sistema de conocimientos fidedignos sintetizados que ofrece una representación íntegra de las regularidades y vinculaciones esenciales de la realidad y que describe, explica y predice el funcionamiento de un conjunto determinado de sus componentes, siendo por tanto una abstracción y un reflejo que produce la realidad (Zener, 2004).

El desarrollo de un modelo puede representarse a través del enfoque de sistemas como se muestra en la figura, donde se aprecian tres etapas fundamentales: conocimiento y familiarización con el fenómeno o proceso (fenómeno y observación); caracterización (conceptos y formulación) y representación del modelo (imagen), con la imprescindible retroalimentación desde la imagen hacia el fenómeno para garantizar una constante actualización con el nuevo conocimiento.

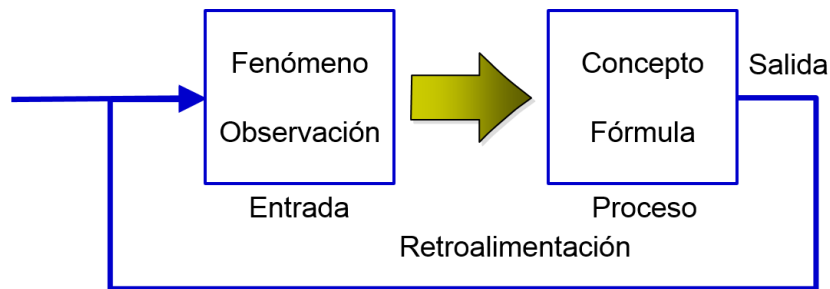


Figura 2.6. Modelo basado en un enfoque de sistemas (Bertalanffy, 1969)

El modelo de competencias está sustentado en el enfoque de sistemas, que tiene como entrada al sistema la observación y el estudio de casos múltiples que permiten analizar al sector para obtener los elementos básicos a considerar en el proceso del modelo de capacitación, el cual está fundamentado en el esquema del proceso administrativo (Stoner, 1996)

A diferencia de muchos enfoques generalistas tradicionales, este enfoque es eminentemente práctico y conductual, lo que lo hace altamente operativo y centrado directamente en los resultados del negocio a nivel de las personas, necesidad fundamental para cualquier empresa actual.

Toda empresa u organización, en tanto es una estructuración de elementos organizados con alguna finalidad concreta, puede ser entendida como un sistema. Por tal razón, podemos aplicar el modelo de la teoría general de sistemas como un mecanismo descriptivo útil para poder analizarla.

Lo que caracteriza el funcionamiento de una organización es la toma de decisiones coordinadas en pro de cierta finalidad particular, por lo que podemos decir que toda organización es un tipo especial de sistema, un sistema decisional.

Dado que las decisiones son un tipo especial de comunicaciones, su existencia está condicionada a la presencia de personas que puedan generar dichas comunicaciones. De este modo, las personas conforman el soporte básico y el elemento más tangible de cualquier organización, por lo que no es casual que nos resulte más fácil comprender una organización como un sistema de personas más que como lo que realmente es: un sistema de decisiones (Rodríguez, (2001)

Es importante hacer esta distinción puesto que el hecho de que una persona forme parte de la realidad física de una organización - interactuando con otras personas, usando herramientas y materiales u operando maquinaria y equipos dentro de ella - no garantiza que esté tomando decisiones adecuadas dentro de la lógica de sentido del sistema organizacional. En otras palabras, podrá ocupar un espacio, pero sin estar cumpliendo en realidad una función ni formando parte del sistema organizacional.

Dado que toda organización se estructura en torno a un cierto propósito, las decisiones que la conforman deben poseer un sentido claro y específico de acuerdo con tal finalidad. Dicho sentido definirá criterios de validación que determinarán qué tipo de decisiones son aceptables y cuáles no, dentro del contexto organizacional.

Cada organización definirá su propio criterio de validación, traduciéndose en una declaración de visión, misión, valores, normas y procedimientos particulares para cada una de ellas.

El hecho de que una organización decida estructurarse en torno a ciertos criterios de validación específicos es una situación que podemos denominar "contingente", dado que perfectamente los criterios escogidos podrían haber sido otros cualquiera. No obstante, el efecto final será siempre el mismo: las personas deberán ajustar sus decisiones y comportamientos de acuerdo con los criterios establecidos si desean formar parte de la organización.

Por otro lado, las personas poseen características que les son propias y que determinan su capacidad para actuar los comportamientos adecuados a los criterios de sentido de la organización. Esta también es una situación "contingente", ya que sus comportamientos también podrían ser otros. Lo relevante es que la organización

deberá considerar esta “contingencia” a la hora de definir exigencias realistas, atraer y mantener a las personas y generar condiciones de ejecución, formación y desarrollo de los comportamientos adecuados para el cumplimiento de sus fines (Rodríguez, 1992)

Debe haber sincronía entre los desempeños contingentes requeridos por la empresa y los desempeños conductuales reales de las personas. Si no hay alineamiento entre el sentido de la organización y las conductas laborales de las personas, se dificulta el logro de las metas y la viabilidad de largo plazo (Flannery, 1997)

La resolución de este problema de doble contingencia debe ser un proceso permanente si se requiere darle viabilidad a la organización a lo largo del tiempo. De acuerdo con la lógica de la teoría de sistemas, toda organización participa y se relaciona con el entorno donde se encuentra inserta. Las características de esta relación con el entorno condicionan fuertemente la existencia del sistema mismo, por lo que debe existir una cierta correspondencia entre las características de entorno y el sistema para poder lograr su adaptación.

Nuestro oído está estructuralmente determinado para poder captar sólo el sonido dentro de ciertas longitudes de onda, aunque el espectro de sonidos reales en el ambiente exceda con creces dicho margen. De igual forma, una organización sólo podrá captar del ambiente aquellos determinados aspectos que su definición estructural le permita. Muchos de estos pueden ser irrelevantes para el funcionamiento del sistema. Pero otros pueden ser - y de hecho lo son - fundamentales para su viabilidad, lo que obliga a la organización a tener que esforzarse por poder captarlos.

Aunque la existencia de criterios de validación estables es una condición básica para lograr una adecuada integración al interior de cualquier organización, al mismo tiempo debe existir la suficiente flexibilidad en el sistema para poder diversificarse y adaptarse a los cambios del entorno (Rodríguez & Arnold, 1992).

Esta exigencia hoy en día es cada vez mayor, por el surgimiento de fenómenos en el entorno difíciles de asimilar por una estructura tradicional. La globalización económica, la apertura de mercados, la incorporación masiva de tecnología, el surgimiento de nuevas formas de intercambio económico y la mayor permeabilidad de los límites culturales nacionales, hacen que la complejidad del medio vaya en un aumento progresivo.

El resultado es que las organizaciones cuya estructura no permite la flexibilidad y que gestionan con criterios rígidos están condenadas a desaparecer en el corto, o en el mejor de los casos, en el mediano plazo. Cada día más, las alternativas son adaptarse o desaparecer (Ridderstrale & Nordstrom, 2000)

En este ambiente cada vez más dinámico, cambiante y de alta competitividad, el foco de cualquier organización debe estar en la eficacia y eficiencia en la obtención de sus resultados. Apostar a que los patrones tradicionales de funcionamiento vayan a generar un resultado visible a dos, tres o cinco años plazo, es a todas luces insuficiente.

Ciclos de evolución en las empresas que hace algunas décadas podía tomar períodos de 5 o hasta 10 años, en la actualidad los podemos ver en apenas 6 meses. El espectacular ascenso y caída de las “punto com” es un fenómeno que en otra época habría parecido inconcebible.

Los cambios permanentes en el entorno incluso hacen poco recomendables las planificaciones quinquenales, tan tradicionales hasta hace pocos años. Hoy en día se llega a considerar que incluso un pronóstico de tres años a futuro, independientemente del tipo de negocio, es algo difícil de precisar con algún grado de certeza.

En dicho contexto es donde deben desenvolverse las organizaciones actuales. Por lo tanto, el énfasis debe estar en acotar lo más que se pueda los plazos para la planificación, en la obtención de resultados efectivos y medibles en el corto plazo y, en general, en un sentido de inmediatez y urgencia que debiera atravesar transversalmente a toda la organización, equilibrando en forma dinámica la

necesidad de resultados de corto plazo con la viabilidad en el largo plazo (Ridderstrale & Nordstrom, 2000)

Este gran dinamismo aumenta la importancia de resolver adecuadamente el problema de la doble contingencia organizacional. Si ya es complejo conseguir un buen ajuste de los comportamientos de los trabajadores con los criterios de sentido establecidos por la organización, cuánto más complejo resulta ser este proceso de adaptación permanente bajo las condiciones de un mercado que obliga a examinar, ajustar y flexibilizar dinámicamente dicho criterio de sentido.

La mirada tradicional, que trata de resolver este problema por la vía de la clarificación de tareas, funciones y responsabilidades, hoy día se ha vuelto claramente insuficiente. Ya no basta con definir un conjunto de condiciones estáticas, susceptibles de ser administradas, que sirvan de nexo entre las metas estratégicas de la organización y el trabajo diario de los trabajadores. La fijación tayloriana de tareas y su asignación a cargos determinados está siendo progresivamente disfuncional.

Lo que se requiere en la actualidad es algún mecanismo que ligue directamente los comportamientos con las metas, de manera que exista un ajuste permanente de las decisiones de los trabajadores de acuerdo con las necesidades reales que la organización está teniendo. De tal manera, cada acción emprendida por un trabajador estará contribuyendo de manera directa el éxito del negocio. Por tal razón, el alineamiento de los comportamientos de los trabajadores con las metas de la organización deja de ser un problema sólo en el plano administrativo y se transforma en una necesidad de carácter estratégico (Becker & Ulrich, 2001)

Dado que las organizaciones se mueven en un contexto que las obliga a ajustar sus metas y objetivos en forma permanente, haciendo complejo el alineamiento estratégico entre desempeños y metas, se hace necesario derivar desde un modelo estático con énfasis en aspectos descriptivos generales de los cargos, hacia un modelo dinámico con énfasis en las conductas específicas que dan cuenta del cumplimiento de las responsabilidades del cargo y que son las que se requieren para el éxito del negocio (Spencer & Spencer, 1993)

El foco del aporte del empleado ya no es desde “tareas y funciones” sino desde responsabilidades, lo que implica atribuir un sentido organizacional al trabajo individual, hacer consciente la contribución personal al negocio, y consolidar una mirada de flexibilidad funcional en función de responsabilidades.

En un contexto de alta competitividad, hay que luchar por crecer y desarrollarse para apenas mantenerse en el mismo lugar. Esto obliga a las organizaciones a aumentar la exigencia a sus trabajadores. Ya no basta con el cumplimiento de las tareas, funciones y responsabilidades propias del cargo. Es necesario aportar mucho más para poder generar valor y permitir a la organización sobrevivir en un entorno altamente competitivo (Kaplan & Norton, 2000)

Por tal motivo, es insuficiente poner el énfasis en la obtención de niveles promedio en los desempeños de los trabajadores. Hay que poner el foco en los comportamientos concretos que realmente generan valor, aquellos que señalan el camino hacia la excelencia.

Por otra parte, de poco sirve contar con personal de excelencia pero que no logre traducir su preparación en comportamientos concretos que beneficien a la organización. Esto es válido, aunque en el pasado haya conseguido demostrar dichos desempeños. La urgencia existe hoy, por lo que lo que verdaderamente importa es el aporte que, demostrablemente a través de sus conductas, el trabajador realiza en el presente. En este sentido, la “antigüedad” no asegura ni es predictor de un desempeño alineado y competente. Incluso los sistemas de control que permiten demostrar la existencia de los comportamientos adecuados deberían estar basados en las observaciones de conductas concretas más que en criterios generales de apreciación global. De lo contrario se correría el riesgo de caer en serios problemas de validez y confiabilidad. De hecho, las tradicionales evaluaciones de desempeño están masivamente desprestigiadas por su subjetividad. En otras palabras, los evaluadores hacen juicios globales basados en factores generales y comunes, más que diseñar instrumentos que detallen las conductas exitosas específicas requeridas por la empresa. El rol del evaluador ya no es juzgar el desempeño sino identificar la presencia o ausencia de conductas.

Esto nos lleva a enfatizar la importancia del enfoque conductual como estrategia pertinente para enfrentar los desafíos de las organizaciones en la actualidad. Dicho enfoque permite focalizar los esfuerzos en la identificación de cuáles son los mejores comportamientos para el éxito del negocio, más que en medir y controlar el funcionamiento diario de tareas de naturaleza común (Becker & Ulrich, 2001)

Es propio de un enfoque tradicional tratar de definir a priori ciertos factores que deberían traducirse en comportamientos esperados. Pero por medio de este enfoque sólo podemos determinar en forma general un conjunto de conocimientos y habilidades que, teóricamente, deberían estar relacionados con un buen desempeño futuro.

A diferencia de lo anterior, un enfoque conductual no se centra en relaciones genéricamente válidas entre factores y comportamientos. Por el contrario, el foco es de carácter más específico y concreto, ya que las condiciones en las que debe ser realizada cierta función pueden llegar a diferir bastante entre una organización y otra. Por lo tanto, de poco sirve conocer por ejemplo las relaciones que teóricamente existen entre la capacidad intelectual y la solución de problemas, cuando para poder resolver situaciones problemáticas en una organización en particular hay que lidiar también con consideraciones políticas, administrativas y financieras específicas de ella, las que pueden condicionar fuertemente su efectividad.

Por otra parte, aunque resulta lógico por ejemplo mostrar cierto recelo de incorporar como jefe de producción en una empresa agroindustrial a un exitoso jefe de producción de empresas metalmecánicas, aduciendo que “no conoce el negocio”; es curioso constatar que no se utiliza un criterio similar cuando una empresa “familiar” decide la incorporación de un ejecutivo exitoso con larga trayectoria en empresas transnacionales y altamente “profesionalizadas”. No es casual que dicho ejecutivo al poco tiempo se dé cuenta que no puede gestionar como estaba acostumbrado, perdiendo gran parte de su efectividad. Todo ello por no haberse considerado los factores de “especificidad” característicos de la organización.

Utilizando un enfoque conductual, se pueden identificar aquellos comportamientos observados que demuestren ser “los mejores comportamientos esperados” en una realidad organizacional específica, y determinar cuáles son los factores causales que explican la existencia de dichos comportamientos. De tal forma, la generalidad y la aproximación conceptual dan paso a la especificidad y la concentración en las buenas prácticas desde la realidad, lo que se permite asegurar que, dadas esas condiciones particulares, si existen tales factores se tendrían que producir tales comportamientos (Lévy-Leboyer, 1997)

En otras palabras, es la conducta laboral demostrada (experiencia) en cierto tipo de situaciones y mercados, el mejor predictor del desempeño, y, por lo tanto, el mejor predictor de contribución al negocio a nivel de las personas (Araneda & Calderón, 2000)

La competencia se estructura en base a tres componentes fundamentales: el saber actuar, el querer actuar y el poder actuar (Le Boterf, 1996)

El saber actuar es el conjunto de factores que definen la capacidad inherente que tiene la persona para poder efectuar las acciones definidas por la organización. Tiene que ver con su preparación técnica, sus estudios formales, el conocimiento y el buen manejo de sus recursos cognitivos puestos al servicio de sus responsabilidades. Este componente es el que más tradicionalmente se ha utilizado a la hora de definir la idoneidad de una persona para un puesto específico y permite contextualizar el énfasis que hacen muchas empresas en la capacitación de su personal.

El querer actuar es otro componente fundamental de la competencia. Alude no sólo al factor de motivación de logro intrínseco a la persona, sino también a la condición más subjetiva y situacional que hace que el individuo decida efectivamente emprender una acción en concreto. Influyen fuertemente la percepción de sentido que tenga la acción para la persona, la imagen que se ha formado de sí misma respecto de su grado de efectividad, el reconocimiento por la acción y la confianza que posea para lograr llevarla a efecto.

El tercer componente de la competencia, quizás el más olvidado en la mirada tradicional, es el poder actuar. En muchas ocasiones la persona sabe cómo actuar y tiene los deseos de hacerlo, pero las condiciones no existen para que realmente pueda efectuarla. Las condiciones del contexto, así como los medios y recursos de los que disponga el individuo, condicionan fuertemente la efectividad en el ejercicio de sus funciones.

Dado que la identificación de competencias debe ser específica para la organización en particular, es necesario identificar un conjunto de comportamientos reales y observados que correspondan a comportamientos “deseados” y probadamente exitosos y contributivos para la organización. Esto obliga a identificar personas que ya han demostrado por medio de sus acciones que poseen las “competencias” requeridas y tratar de identificar qué características poseen esas personas que las hacen ser diferentes del resto (Spencer & Spencer, 1993)

Las técnicas de determinación de competencias son cinco:

- Entrevista de incidentes críticos.
- Inventario de conductas exitosas.
- Evaluación de competencias.
- Panel de expertos.
- Focus group.

De éstas, sólo son recomendables las tres primeras, por cuanto su foco es identificar las conductas reales, y desde esa base, conceptualizar competencias. La experiencia muestra que las técnicas de panel de expertos y focus group normalmente invierten esta dirección, definiendo conceptualmente lo deseable, lo que frecuentemente no se asocia directamente a las conductas exitosas reales del trabajo. Se debe garantizar la determinación de competencias desde la conducta laboral exitosa dentro de la empresa, en un momento del tiempo.

De las técnicas que van desde lo conductual a lo conceptual, la más exhaustiva es la Entrevista de Incidentes Críticos para la identificación y levantamiento de las competencias. Dicha técnica está orientada a conocer en detalle las conductas efectivamente trabajadas por las personas en situaciones críticas de trabajo, tanto las positivas como las negativas. La base conceptual de ello es que es la conducta la que refleja el nivel de destreza y competencia de una persona, y no el concepto u opinión que la persona tenga sobre ésta.

El objetivo de las entrevistas es identificar las habilidades y conductas claves y determinantes en la distinción entre desempeños normales y excepcionales. Es preguntarse qué conductas o comportamientos son distintivos para el éxito en el desempeño entre un ocupante de los cargos y otro. La orientación es pensar en las conductas reales y actuales, y no en las ideales o posibles (Spencer & Spencer, 1993)

La entrevista se estructura en dos partes:

1. Preguntas estructuradas sobre eventos críticos de trabajo exitosos y no exitosos del entrevistado, enfatizando cómo se trabajó, quién estuvo involucrado y los resultados medibles y operacionalizables de la conducta.

El objetivo es conocer el detalle de las conductas desempeñadas, y no lo que el entrevistado conceptualiza del incidente crítico.

2. Presentar a cada entrevistado un set de las conductas claves de cada competencia, y solicitarle la elección y jerarquización de las mismas para el éxito de su trabajo. Aquí se apela a la conceptualización de cada entrevistado. Aunque por definición una competencia será específica para un cargo, en una organización en particular y en un momento en particular, se da que una misma competencia puede estar transversalmente presente en distintos cargos y niveles organizacionales, por lo que la mayor especificidad asociada al cargo está en cuál conducta da cuenta de la competencia. En otras palabras, una competencia se operacionaliza al traducirse en un esquema de niveles de conductas concretas, desde las conductas no exitosas a las exitosas.

Así tenemos que, por ejemplo, la competencia de “orientación al cliente” puede aparecer como deseable en todos los niveles de una organización. Sin embargo, en el caso de un administrativo podría responder al siguiente esquema conductual:

- a) Mantener Comunicaciones Claras con el Cliente considerando las Expectativas Mutuas. Monitorear la satisfacción del cliente. Distribuir información útil para los clientes. Proporciona un servicio amistoso y alegre.”

Mientras que para un Gerente Comercial podría adquirir este otro:

- b) “Usar una Perspectiva de Largo Plazo. Trabajar con una perspectiva de largo plazo al estudiar los problemas del cliente. Poder absorber los costos inmediatos a cambio de relaciones de largo plazo. Perseguir beneficios a largo plazo para el cliente. Poder iniciar acciones que crean éxitos visibles para un cliente y luego atribuir al cliente dichos éxitos.”

Esto permite que, finalmente, se elabore un Inventario de Competencias para la organización, donde no sólo figuran todas las competencias consideradas relevantes, sino que también se encuentran definidos distintos grados o niveles de conducta para cada una de ellas.

Estos niveles están expresados en términos de conductas concretas, reales y observables, y permiten definir con precisión la presencia o ausencia de determinada competencia.

En función de la siguiente escala de competencia y en el ejemplo recién visto, para el cargo Administrativo se plantearía un nivel de competencia A2, mientras para el Gerente Comercial un nivel A7.

A continuación, mostramos un ejemplo de parte de un inventario de competencias:

Tabla 2.1. Inventario de competencias (Spencer & Spencer, 1993)

Nivel	Descripción Conductual
A. -3	Expresa Expectativas Negativas respecto de los Clientes. Hace comentarios globales negativos acerca de los clientes, culpa a los clientes de los resultados negativos. Incluye comentarios racistas y sexistas respecto de los clientes.
A. -2	Expresa Falta de Claridad. No es claro con respecto a las necesidades del cliente y a los pormenores de su propia participación (“No estaba completamente seguro para qué era esta reunión”, “Nunca supe exactamente que quería el cliente”), sin hacer algo para clarificar la situación.
A. -1	Se Centra en sus Propias Habilidades. Desea mostrarle hechos al cliente, o se centra en las habilidades propias o de la compañía más que en las necesidades del cliente.
A. 0	Entrega un Mínimo del Servicio Requerido. Da una respuesta inmediata e irreflexiva a las preguntas del cliente sin explorar las necesidades o problemas subyacentes o captar el contexto de las interrogantes del cliente.
A. 1	Hace un Seguimiento. Obtiene más detalles acerca de las preguntas, peticiones, quejas del cliente. Mantiene al cliente al día respecto del progreso de los proyectos (pero no explora los asuntos o problemas subyacentes del cliente).
A. 2	Mantiene Comunicaciones Claras con el Cliente considerando las Expectativas Mutuas. Monitorea la satisfacción del cliente. Distribuye información útil para los clientes. Proporciona un servicio amistoso y alegre.
A. 3	Asume una Responsabilidad Personal. Corrige los problemas relacionados con el servicio al cliente con prontitud y de forma no defensiva.
A. 4	Está Completamente a Disposición del Cliente. Es especialmente servicial cuando el cliente está pasando por un período crítico. Da al cliente el número de teléfono de su casa u otro medio para un fácil acceso, o puede pasar tiempo extra en el lugar en que se encuentra el cliente.
A. 5	Actúa para que las Cosas Mejoren. Hace intentos concretos por agregar valor al cliente, hace que las cosas sean mejores para el cliente de alguna manera. Expresa expectativas positivas acerca del cliente.
A. 6	Aborda las Necesidades Subyacentes. Busca información acerca de las necesidades reales y subyacentes del cliente, más allá de aquellas expresadas inicialmente, y las conjuga con los productos o servicios disponibles (o a la medida).
A. 7	Usa una Perspectiva de Largo Plazo. Trabaja con una perspectiva de largo plazo al estudiar los problemas del cliente. Puede absorber los costos inmediatos a cambio de relaciones de largo plazo. Persigue beneficios a largo plazo para el cliente. Puede iniciar acciones que crean éxitos visibles para un cliente y luego atribuir al cliente dichos éxitos.
A. 8	Actúa como un Consejero Confiable. Desarrolla una opinión independiente acerca de las posibilidades de implementación, los problemas/oportunidades, y las necesidades del cliente. Actúa con base a esta opinión (ej., recomienda enfoques apropiados que son nuevos y diferentes de aquellos requeridos por el cliente). Llega a estar íntimamente involucrado con el proceso de toma de decisión del cliente. Puede empujar al cliente a confrontar asuntos difíciles.
A. 9	Actúa como Abogado del Cliente. Toma partido por el cliente versus su propia organización con beneficios a largo plazo para su organización (ej., aconseja al cliente no extender demasiado las compras (manteniendo así la viabilidad del cliente para el futuro); o presiona a su propia administración para resolver los problemas relacionados con el cliente. Toma partido por el cliente en caso de quejas bien fundadas respecto del trato de su propia compañía al cliente.

2.5 Hacia un modelo de desarrollo de competencias

Es muy común que un líder le encomiende una misión a un colaborador, diciéndole que si necesitaba alguna ayuda viniera a verlo; para luego, un par de días o semanas más tarde, sorprenderse de ver que cuando estaba en problemas, no lo había buscado. Esta es una condición conocida como incompetencia inconsciente, que involucra no sólo al colaborador sino al líder.

A menudo se delega actividades a los colaboradores sin saber que no son capaces de realizar el trabajo hasta que es demasiado tarde para evitar retrasos, ya sea que se trate de la gestión de un pequeño proyecto, el diseño de una interfase de usuario o la ejecución de tareas rutinarias.

Existen varias aproximaciones al entendimiento del comportamiento de los individuos asociadas al dominio de competencias. Una buena parte de la investigación psicológica en los últimos 25 años ha demostrado que las personas con frecuencia sobrestiman sus habilidades (Alicke, 1985; Colledge-Junta, 1976-1977; Dunning, Meyerowitz, y Holzberg, 1989; Epley y Dunning, 2000; Weinstein, 1980) y expresan demasiada confianza en sus juicios y predicciones (Dunning, GriYn, Milojkovic, & Ross, 1990; Dunning y Story, 1991; Lichtenstein y Fischhoff, 1977). De hecho, es precisamente cuando la gente está más desinformada que son menos exitosos al identificar y reconocer la profundidad de su ignorancia. Las personas que son incompetentes, es decir, las que tienen un desempeño pobre en comparación con otras en su mismo puesto, no suelen ser conscientes de que sus habilidades son tan bajas. En cambio, tienden a pensar que lo están haciendo muy bien, y estar tan confiados en sus capacidades y rendimiento como de otros más competentes en su mismo puesto (Dunning, Johnson, Ehrlinger, y Kruger, 2003; Haun, Zeringue, Leach, y Foley, 2000; Hodges, Regehr, y Martin, 2001; Kruger y Dunning, 1999).

Por otro lado, la intuición como una forma distinta de conocimiento ha sido reconocida en la filosofía, la psicología y las ciencias sociales durante los siglos. Muchos líderes reconocen que este es un aspecto importante en la toma de decisiones (Simmons, 2015). Estudios recientes revelaron que los ejecutivos llegan

a decisiones a través de procesos mentales que no podían fácilmente articular, pero en los que confiaban (Simmons, 2015).

Estos dos extremos en el comportamiento de los individuos se han analizado desde el punto de vista de las competencias y su aprendizaje, que se han extendido desde el aprendizaje en las aulas de escuelas y universidades hasta el ámbito laboral.

La idea de establecer un sistema de clasificación del aprendizaje de comprendido dentro de un marco teórico surgió en una reunión informal al finalizar la Convención de la Asociación Norteamericana de Psicología, reunida en Boston en 1948. Se buscaba que este marco teórico pudiera usarse para facilitar la comunicación entre examinadores, promoviendo el intercambio de materiales de evaluación e ideas de cómo llevar ésta a cabo. Además, se pensó que estimularía la investigación respecto a diferentes tipos de exámenes o pruebas, y la relación entre éstos y la educación. El proceso estuvo liderado por el Benjamín Bloom, Doctor en Educación de la Universidad de Chicago. Se formuló una Taxonomía de Dominios del Aprendizaje, desde entonces conocida como (Taxonomía de Bloom), que puede entenderse como "Los Objetivos del Proceso de Aprendizaje".

Una buena parte de la investigación psicológica en los últimos 25 años ha demostrado que las personas con frecuencia sobrestiman sus habilidades (Alicke, 1985; College-Junta, 1.976-1977; Dunning, Meyerowitz, y Holzberg, 1989; Epley y Dunning, 2000; Weinstein, 1980) y expresan demasiada confianza en sus juicios y predicciones (Dunning, GriYn, Milojkovic, & Ross, 1990; Dunning y Story, 1991; Lichtenstein y FischhoV, 1977). De hecho, es precisamente cuando la gente está más desinformada que son menos exitosos al identificar y reconocer la profundidad de su ignorancia. Las personas que son incompetentes, es decir, las que tienen un desempeño pobre en comparación con otras en su mismo puesto, no suelen ser conscientes de que sus habilidades son tan bajas. En cambio, tienden a pensar que lo están haciendo muy bien, y estar tan confiados en sus capacidades y rendimiento como de otros más competentes en su mismo puesto (Dunning, Johnson, Ehrlinger, y Kruger, 2003; Haun, Zeringue, Leach, y Foley, 2000; Hodges, Regehr, y Martin, 2001; Kruger y Dunning, 1999).

2.5.1 Modelo de aprendizaje por competencias.

Un primer intento por entender el proceso y las etapas del aprendizaje de una nueva habilidad, comportamiento, destreza o técnica fue planteado por Broadwell (1969), conocido como el modelo de *aprendizaje por competencias*.

El modelo de aprendizaje por competencias es un recordatorio útil de la necesidad de aprender y entrenar a otros, en etapas. Según Broadwell (1969) los individuos aprenden en cuatro etapas:

- Inconsciencia de la Incompetencia
- Consciencia de la Incompetencia
- Consciencia de la Competencia
- Inconsciencia de la Competencia

Docentes y capacitadores normalmente asumen a los alumnos en la etapa 2, y enfocan los esfuerzos hacia el logro de la etapa 3, cuando a menudo los alumnos se encuentran todavía en la etapa 1. Mientras que el capacitador asume que el alumno es consciente de la deficiencia en su competencia (etapa 2), los alumnos (en la etapa 1) no son capaces de hacer frente a la consecución de la competencia hasta que sean plenamente conscientes de su propia incompetencia. Esta es una razón fundamental del fracaso muchos programas de formación y capacitación.

Si la conciencia de la competencia y dominio es bajo o inexistente, el alumno simplemente no verá la necesidad de aprendizaje. Es esencial establecer la conciencia de una debilidad o necesidad de formación antes de tratar de impartir una capacitación. Las personas sólo responden a la capacitación cuando son conscientes de la necesidad de ella, y el beneficio personal que se derivará de su realización. La progresión se presenta de la etapa 1 a la 4 y no es posible saltar etapas. Por otro lado, para algunas competencias, especialmente las avanzadas, las personas pueden regresar a etapas anteriores, en especial de 4 a 3, o de 3 a 2, si no se da la práctica y ejecución de la nueva competencia. Una persona en regresión tendrá que practicar de nuevo la etapa previa para alcanzar la siguiente (Broadwell, 1969).

Para muchos casos, el desarrollo de competencias hasta la etapa 3 (competencia consciente) es suficiente. De hecho, se puede argumentar que los individuos que llegan a la etapa 4 son expertos. Sin embargo, las personas en esta etapa pueden ser vulnerables a la complacencia, por lo que cesa el aprendizaje y la "competencia inconsciente" puede con el tiempo convertirse en ignorancia o ceguera a nuevos métodos, tecnologías, etc., y el experto se encontrará nuevamente en la etapa 1.

	COMPETENCIA	INCOMPETENCIA
INCONSCIENCIA	<p>ETAPA 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • La competencia se ha practicado tanto que se asimila en las partes inconscientes del cerebro (se ha convertido en instintiva) • Ejemplos comunes son conducir, escribir, desempeñar tareas de destreza manual, la ejecución actividades deportivas, etc. • Esto hace posible la competencia se lleve a cabo mientras se hace otra cosa, por ejemplo, tejer mientras se lee un libro. • El individuo puede ser capaz de enseñar a otros, aunque después de un tiempo en esta etapa podría tener dificultades para explicar exactamente cómo lo hace. 	<p>ETAPA 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • No hay consciencia de la relevancia de la nueva competencia • No hay consciencia de que tiene una deficiencia en la nueva competencia • Se puede negar la relevancia o la utilidad de la nueva competencia • Se debe ser consciente de la incompetencia de la nueva competencia para que el aprendizaje pueda comenzar
CONSCIENCIA	<p>ETAPA 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • El individuo puede realizar la competencia de forma confiable, a voluntad y sin ayuda • Sin embargo, se tiene que concentrar y ejecutarla sistemáticamente con el fin de realizarla • La actividad aún no se puede realizar de manera automática y sin pensar • Puede ser capaz de mostrar la habilidad a otro, pero es poco probable que sea capaz de enseñarla satisfactoriamente. • Idealmente tendrá que continuar practicando la nueva competencia para llegarla a dominar. 	<p>ETAPA 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • El individuo es consciente de la importancia de la nueva competencia • El individuo, también es consciente de su deficiencia en esta área. • Se da cuenta de que al mejorar su habilidad o capacidad su efectividad mejorará. • Idealmente, tiene una medida del grado de su deficiencia y qué nivel requiere para dominar la nueva competencia • Se compromete a aprender y a practicar la nueva competencia.

Un problema con muchos programas de formación industrial es que los instructores que no han sido capacitados para ser instructores son a menudo muy competentes para hacer su trabajo (Robinson, 1974). Así, muchos trabajadores que son seleccionados por las empresas para capacitar a los nuevos empleados son a menudo tan buenos en su propio trabajo que se olvidan de las necesidades del empleado novato. En un sentido, son demasiado competentes para ser instructores, ya que no tienen que pensar en lo que están haciendo. Ya no son conscientes del proceso paso a paso para la realización de la tarea con éxito. Por lo tanto, no pueden comunicarse correctamente con individuos que inician su capacitación.

La autoría del modelo de aprendizaje por competencias no es única. En la década de 1970, el psicólogo llamado Noel Burch, que trabajaba en Gordon Training International, definió un modelo de comportamiento de aprendizaje en el que identificó (las mismas) cuatro etapas por las que pasa un individuo cuando está aprendiendo una nueva competencia.

- Inconsciencia de la incompetencia. Esta etapa señala que los individuos no son conscientes de su incapacidad para enfrentar tareas y resolver problemas. Esta es la razón por la que los muchos colaboradores no piden ayuda a sus líderes cuando éste les hace hincapié en pedirla. Los individuos en esta etapa de aprendizaje no pueden reconocer los problemas a medida que ocurren, así que no piden ayuda.
- Consciencia de la incompetencia. Aquí es donde los colaboradores empiezan a darse cuenta de que hay mucho más por hacer que lo que entendían por primera vez, y comienzan a comprender el alcance de lo que no saben, pero que tienen que aprender. Además de crear una apertura para el aprendizaje, esta etapa parece abrumarlos por lo que parece ser demasiada información para comprender y dominar. Es un avance importante en el proceso de aprendizaje, pero todavía no es un lugar desde el que puedan actuar de forma independiente.
- Consciencia de la competencia. Ya se ha aprendido y practicado lo suficiente para llevar a cabo con éxito una tarea con un grado aceptable de calidad e independencia. Sin embargo, se hace más lento que si fuera hecho por una

persona más calificada. Esa atención adicional también crea el riesgo de bajo desempeño por las distracciones y las presiones al cumplirse los plazos. Por ejemplo, si el personal en esta etapa pierde su enfoque, su rendimiento general se verá afectado.

- Inconsciencia de la competencia. En esta etapa final, se han interiorizado los conocimientos necesarios y perfeccionado las habilidades prácticas. Aquí se utiliza el conocimiento y experiencia sin un pensamiento activo o concentración. Aquí el colaborador completa las tareas con facilidad y rapidez. También es capaz de enseñar a equipos que están en las primeras etapas del modelo de aprendizaje.

Si bien el modelo de las cuatro etapas de aprendizaje ha sido usado ampliamente en el ámbito de la capacitación por competencias, no existen estudios que avalen su aplicación empírica.

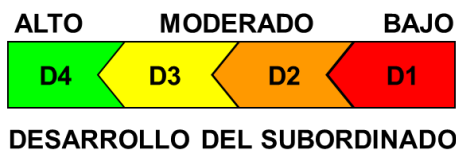
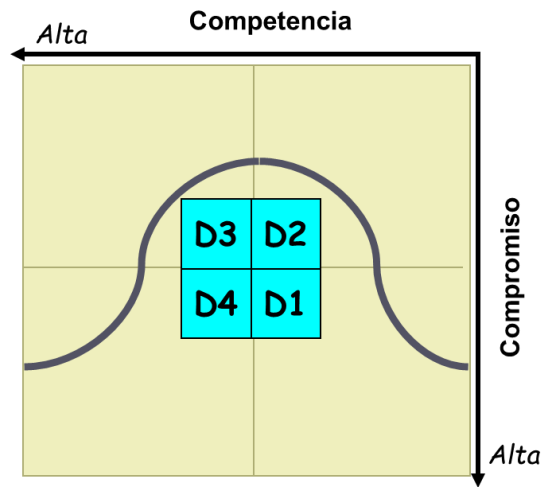


Figura 2.7. Modelo de aprendizaje por competencias de Noel Burch (1970)

2.5.2 El modelo situacional de Hersey y Blanchard

El liderazgo situacional de Paul Hersey y Kenneth Blanchard (1969) es una teoría de contingencia que hace énfasis en los colaboradores. Según esto, el liderazgo de éxito se alcanza al seleccionar el estilo de liderazgo adecuado que Hersey y Blanchard sostienen es contingente al nivel de madurez o disponibilidad de los subalternos.

El componente final de la teoría de Hersey-Blanchard es la definición de cuatro etapas de la idoneidad de los colaboradores:



D1: Está interesado y entusiasmado con la tarea, pero carece de habilidades y experiencia.

D2: Ha desarrollado ciertas habilidades en relación con la tarea, pero a menudo se encuentra frustrado y desmotivado debido al incumplimiento de las expectativas.

D3: Tiene habilidades desarrolladas con respecto a la tarea, pero su confianza puede manifestarse inestable, lo que a su vez puede afectar su motivación.

D4: Las personas son capaces y están dispuestas a hacer lo que se les pide. Ha dominado a fondo la tarea y está confiado y motivado.

La variable “madurez” se mide sólo en relación con una tarea concreta desempeñada por un subordinado. Es decir, una persona no es madura o inmadura en términos generales, sino para tareas u objetivos específicos. El seguidor puede ser más maduro para ciertas facetas de su trabajo y menos maduro para otras. Considerada así, la madurez es una cualidad personal de cada uno de los seguidores que el líder debe evaluar para cada objetivo e individualmente.

Para 1988, Hersey y Blanchard propusieron un esquema en el que se dividían las variables de madurez (competencia y compromiso) en dos subcategorías cada una:

Competencia

- Técnica. Experiencia necesaria y habilidades técnicas para lograr la meta, más conocimiento sobre la organización.
- Transferible. Habilidades desarrolladas en otros trabajos y que usan para lograr metas como planificación, organización, toma de decisiones y resolución de problemas

Compromiso

- Motivación. El deseo y el entusiasmo de la persona para lograr la meta.
- Confianza. El sentimiento de seguridad que esta persona tiene en su habilidad para lograr esta meta.

Con esta modificación, se planteaba la posibilidad de desarrollar a los colaboradores dependiendo del nivel de madurez que mostraban según la siguiente tabla:

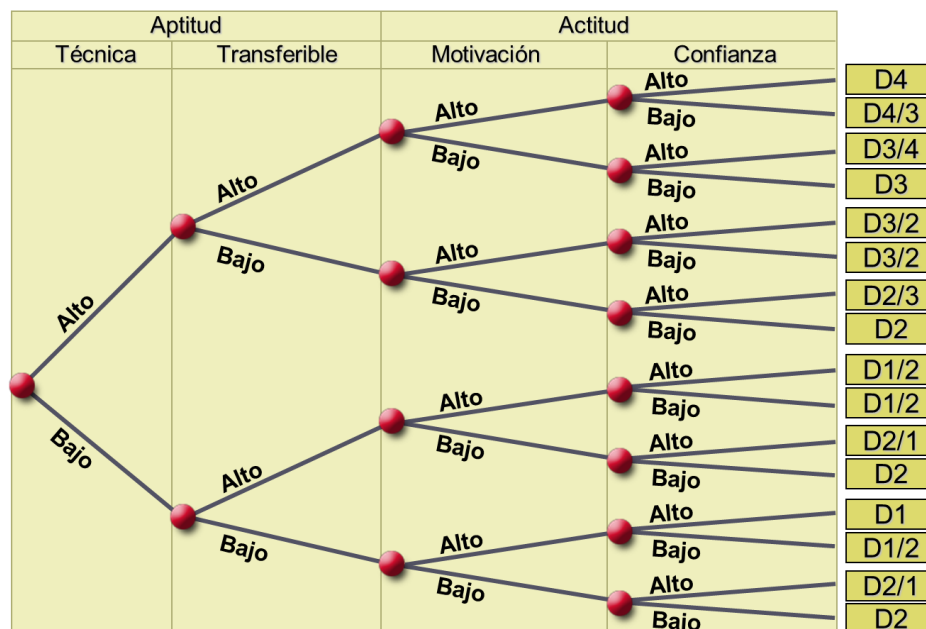


Figura 2.8. Diagrama de decisiones del nivel de madurez del colaborador (Hersey y Blanchard, 1988)

De esta forma se podía dar seguimiento al crecimiento de la madurez del colaborador:

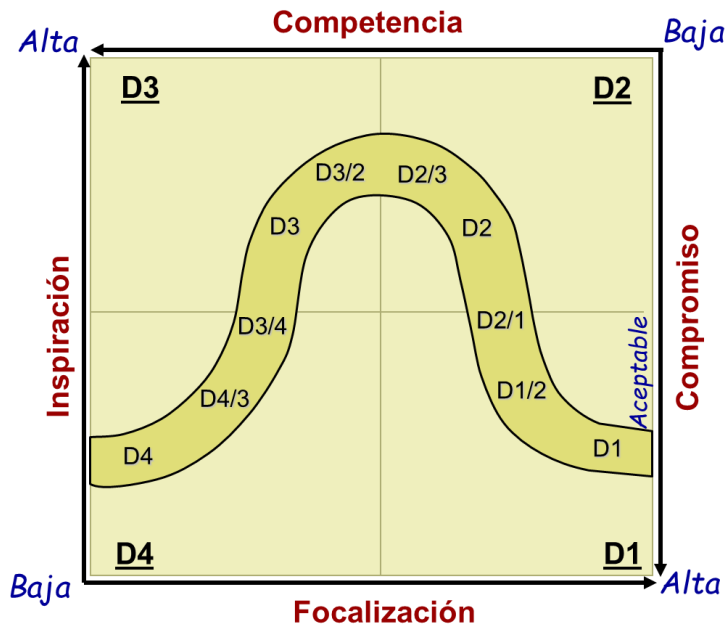


Figura 2.9. Curva de madurez del colaborador (Hersey y Blanchard, 1988)

2.5.3 El modelo Dreyfus & Dreyfus

El modelo Dreyfus fue creado por los hermanos Stuart y Huber Dreyfus, profesores de filosofía en la Universidad de California (Berkeley). Ellos querían escribir software que aprendiera y desarrollara habilidades de la misma manera en que los seres humanos aprenden (o demostrar que no se podía hacer). Para ello, primero tenían que estudiar cómo los seres humanos aprenden.



Figura 2.10. Modelo de desarrollo de competencias de (Dreyfus & Dreyfus, 1986)

El modelo de Dreyfus de la adquisición de habilidades describe cinco etapas discretas a través del cual uno debe pasar en el viaje desde el principiante al experto. Estas etapas son: *novato, principiante, competente, calificado y experto*.

Los hermanos Dreyfus observaron a profesionales altamente calificados, incluyendo chefs, pilotos de líneas aéreas comerciales y jugadores de ajedrez de renombre mundial. Su investigación mostró bastantes cambios a medida que los individuos se mueven desde el principiante al experto. El experto no sólo "sabe más" sino experimenta diferencias fundamentales en cómo percibe el mundo, cómo encara la resolución de problemas y los modelos mentales que emplea (Dreyfus & Dreyfus, 1986).

A diferencia de otros modelos o evaluaciones que califican a la persona como un todo, el modelo de Dreyfus es aplicable por competencia individual. En otras palabras, es un modelo situacional y no un modelo de rasgos o talentos.

Tabla 2.2. Modelo de desarrollo de competencias de (Dreyfus & Dreyfus, 1986)

	Situaciones		Habilidades
Novato	<i>Entiende reglas y hechos independientes, fuera del contexto de la situación</i>	Conoce qué (Know What)	<i>Necesitan reglas claras e instrucciones no ambiguas y concentrarse en seguirlas al pie de la letra</i>
Aprendiz Avanzado	<i>Reconoce situaciones relativas al contexto y relaciona hechos y reglas</i>		<i>Las reglas, antes rígidas, ahora actúan como guías, pero aún se le dificulta enfrentar los problemas</i>
Competente	<i>Estructura situaciones de solución de problemas basados en los objetivos definidos</i>	Conoce cómo (Know How)	<i>Reconoce, interpreta y concluye las partes más importantes del conjunto de hechos y situaciones</i>
Calificado	<i>Concibe el problema como parte de una situación integral sensitivamente percibida.</i>		<i>Su experiencia dispara planes e hipótesis. Recuerdo intuitivo de patrones complejos</i>
Experto	<i>El sello distintivo es la intuición. Hace lo que requiere la situación sin análisis explícito o planificación previa.</i>		<i>Sabe qué hacer en la situación sin consciencia específica; reconocimiento intuitivo de situaciones similares</i>

En el anexo se presenta la tabla completa de desarrollo de competencias completo.

2.6 Crítica al modelo de competencias

Antes la educación y formación universitaria se orientaban al desarrollo de las capacidades intelectuales del sujeto, prescindiendo de los posibles campos y de las posibles formas de sus usos, empleos o aplicaciones; hoy la educación y formación universitarias se orientan a desarrollar aquellos conocimientos para ser aplicados a determinadas competencias. Mientras que la educación y formación universitarias dirigidas al desarrollo de las capacidades se construyen basándose en las “libertades” concretas de los individuos, la educación por competencias instrumentaliza los conocimientos y refuerza su utilitarismo (Nussbaum, 2011).

Los ideólogos de las competencias han tratado de incorporar éstas a la educación universitaria, sin una previa reflexión crítica sobre lo que significan las competencias, cuál es su origen y de dónde proceden, cuál es su contexto ideológico y, sobre todo, las incompatibilidades y contradicciones entre el modelo de saberes y destrezas propios de las competencias y el conocimiento científico, teórico y crítico; el que hace pensar y desarrolla el pensamiento, que siempre había sido propio de la educación secundaria y universitaria. Para compensar esta falta de tratamiento crítico de las competencias y su adaptación a los sistemas académico-científicos de la Universidad, los ideólogos de las competencias han procedido de manera inversa: adaptar los procesos y procedimientos epistemológicos propios de la docencia universitaria al esquema de las competencias (Nussbaum, 2011).

La enseñanza por competencias invierte los objetivos de la enseñanza, al supeditarlos a los de la evaluación, convirtiéndose ésta en el criterio principal del aprendizaje, y no éste en criterio de la evaluación: según esto “el estudiante debe ser evaluado para mejor aprender y no aprender para ser evaluado” (Del Rey, 29). Como si lo que el estudiante pueda aprender se redujera a lo que pueda ser evaluado. “Implementar una enseñanza ceñida a las modalidades de la evaluación”, significaría que el estudiante solo aprende aquello que puede ser objeto de evaluación (Rope & Tanguy, 1994:).

3. Liderazgo

El liderazgo es un concepto complejo sobre el cual se tienen muchas percepciones, por lo que no existe una definición clara y universal. En algunos casos, las definiciones toman puntos de partida distintos, a veces antagónicos, para su explicación. Rost (1993) descubrió 221 definiciones y conceptos de liderazgo diferentes. Algunas de esas definiciones eran estrechas, mientras que otros ofrecían concepciones más amplias. Bass (2000; 2008) argumentó que la búsqueda de una definición única de liderazgo era inútil. Así entonces, entre múltiples definiciones y concepciones, la correcta definición del liderazgo depende del aspecto específico de la dirección de interés para el individuo (Bass, 2008).

La esencia del liderazgo son los seguidores. En otras palabras, lo que hace que una persona sea líder es la disposición de la gente a seguirla. Además, la gente tiende a seguir a quienes le ofrecen medios para la satisfacción de sus deseos y necesidades. El liderazgo y la motivación están estrechamente interrelacionados. Si se entiende la motivación, se apreciará mejor qué desea la gente y la razón de sus acciones. Es por esto que aquí se plantearán dos acepciones (dos caras de la misma moneda) con el fin de darle un carácter integral:

- Desde el punto de vista de los objetivos (organizacionales) que se persiguen.
- Desde el punto de vista de los seguidores (colaboradores).

Desde el punto de vista de los objetivos (organizacionales) que se persiguen, liderazgo puede ser definido como la capacidad de influir en un grupo de individuos para que voluntariamente busquen alcanzar metas (Kotter, 1988).

Cuando se habla de influir implica habilidad de ejercer poder (en cualquiera de sus formas) sobre alguien, desde la motivación hasta la amenaza, que no lo hace diferente de otras formas de gerenciamiento (management). Sin embargo, vale la pena destacar el carácter voluntario que se le confiere al seguidor. Es en este término que se puede establecer una diferencia inicial con el concepto de

gerenciamiento, ya que al ser voluntario se limita las alternativas por las que se puede persuadir al colaborador.

En otras palabras, el líder convence al seguidor para que ellos deseen hacer las actividades que se les piden, lo que representa un verdadero reto debido a que esta definición no indica cómo hacerlo. Aquí es donde podemos emplear la segunda acepción.

Desde el punto de vista de los seguidores (colaboradores), líder es alguien a quien se escoge seguir para ir a un lugar al que no se iría por sí mismo (Barker, 1999).

Esta segunda definición tiene varias implicaciones. La primera es que al ser decisión del seguidor esto nada tiene que ver con la posición jerárquica del líder, ni de la intención de quienes lo colocaron en esa posición. Se entiende entonces que un líder obtiene su autoridad del poder que le confieren sus seguidores, mientras que una posición gerencial obtiene su autoridad del poder que le confiere la jerarquía. Es el seguidor quien le otorga el poder al líder y se lo puede quitar en cualquier momento, mientras que la investidura gerencial sólo puede ser removida por la jerarquía organizacional. Como resultado, el líder no necesariamente tiene un puesto de mando. La segunda es que nos permite visualizar la razón voluntaria de la decisión del seguidor. Se sigue a alguien para ir algún lugar al que no se iría uno mismo, porque no se sabe cómo llegar o porque no se atreve a hacerlo y ese lugar definitivamente es de fundamental interés del seguidor. Así, nadie sigue a alguien de manera voluntaria si no le conviene seguirlo; en el fondo la razón está asociada a un beneficio personal.

Las motivaciones detrás del seguidor pueden ser muchas. Sin embargo, los supuestos e hipótesis básicas a través de un análisis histórico sugieren que los líderes en las organizaciones se han basado en tres opciones (Schein, 1985):

1. El modelo “racional – económico” que se basa en el supuesto que las personas se encuentran principalmente motivadas por un interés económico que es un recurso manejado por las empresas para obtener cumplimiento organizacional por parte de los distintos miembros.

2. El modelo “social” que surge de las distintas evidencias que han mostrado la importancia de otras variables más allá de los componentes físicos en el trabajo. Se propone que los estándares de producción provienen de las normas de productividad establecidas por los mismos grupos de trabajo.
3. El modelo de “auto-realización” que encuentra su sustento en que las actividades desarrolladas en la empresa son cada vez de menor alcance y profundidad al dividirse las tareas en sub-tareas y los procesos en sub-procesos. La organización en su esfuerzo por maximizar utilidades “sistematiza todo lo que es posible sistematizar”. Las personas tienen que encontrar un significado en lo que hacen buscando la auto-realización de modo de alcanzar su potencial más alto.

En términos simples, se sigue a un líder (de manera voluntaria) para alcanzar un mayor bienestar. Ese lugar al que no se iría solo es un futuro mejor (que puede ser de corto o largo plazo). Así entonces, lograr tener seguidores depende de conocer qué es lo que ellos buscan como un mejor futuro y ofrecerles la oportunidad de conseguirlo a cambio de alcanzar los objetivos propuestos. En ese sentido habría que preguntarnos si conocemos cuál es la imagen de futuro y los intereses de las personas que se pretende liderar.

3.3. Liderazgo VS Gerencia

Kotter (1990) distinguió entre la gerencia empresarial y el liderazgo en términos de los procesos principales y los resultados perseguidos. De esta manera la gerencia procura la capacidad de prever y mantener el orden mediante:

- Planear y presupuestar: establecer pasos detallados y tiempos para alcanzar los resultados requeridos, para después asignar los recursos necesarios para hacer que las cosas sucedan.
- Organizar y promover personal: establecer alguna estructura para llevar a cabo el plan, proveer a dicha estructura de individuos, delegar responsabilidad y autoridad para llevar a cabo el plan, proporcionar políticas y procedimientos para ayudar a orientar a la gente, y crear métodos o sistemas para vigilar la instrumentación.

- Controlar y resolver problemas: supervisar resultados, identificar desviaciones del plan, para luego planear y organizar con el fin de resolver estos problemas.

El liderazgo por otra parte provoca el cambio organizacional mediante:

- Establecer una dirección: desarrollar una visión del futuro, con frecuencia el futuro lejano, y estrategias para producir los cambios necesarios para alcanzar dicha visión.
- Alinear a la gente: transmitir la dirección en palabras y hechos a todos aquellos cuya cooperación pudiera necesitarse para influir en la formación de equipos y coaliciones que comprendan la visión y las estrategias y que acepten su validez.
- Motivar e inspirar a la gente: transmitir energía a la gente para superar barreras políticas, burocráticas y de recursos importantes mediante la satisfacción de necesidades humanas básicas, aunque con frecuencia insatisfechas.

Así, la principal actividad de un jefe es la operación diaria (control operacional): sacar adelante las tareas, resolver problemas y tomar decisiones (ver figura 3.1). En cambio, los líderes tienen su prioridad en las actividades orientadas al futuro (control estratégico): plantear una visión de futuro, así como motivar e inspirar para alcanzarla, establecer estrategias y ver por la mejora continua. De hecho, lo importante del liderazgo no es lo que sucede cuando se está supervisando, sino lo que sucede cuando no se está presente.

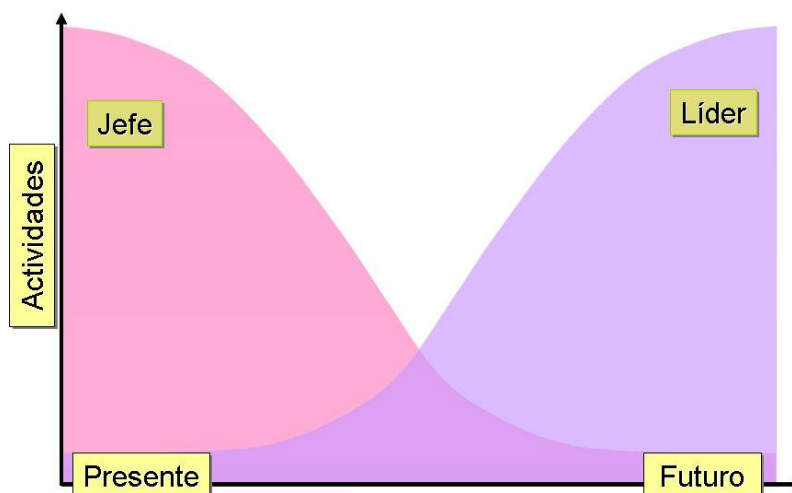


Figura 3.1. Actividades de un jefe y un líder

La necesidad de tener líderes es evidente, y ésta aumenta conforme los objetivos a lograr son más complejos y amplios. Este individuo es un instrumento de grupos y organizaciones para lograr sus objetivos y sus habilidades o características personales (que pueden ser variadas) son valoradas en la medida que le son útiles al grupo. El líder no lo es por su capacidad o habilidad en sí mismas, sino porque estas características son percibidas por el grupo como las necesarias para lograr el objetivo.

Los líderes efectivos tienden a distribuir el poder y la responsabilidad entre los miembros de su grupo. Esta distribución juega un papel importante en la toma de decisiones y, por lo tanto, también en el apoyo que el grupo le otorga.

3.2. Antecedentes históricos del Liderazgo

Desde tiempos inmemorables el liderazgo se ha evidenciado en las sociedades humanas a través de los grandes emperadores, reyes, guerreros, etc., los cuales gracias a sus logros estamparon sus nombres en la historia de la humanidad. Ellos fueron quienes dirigieron los esfuerzos de otros hombres, controlaron civilizaciones, planearon y organizaron exploraciones, encabezaron e impulsaron guerras, entre otros.

Cuando nacen las primeras civilizaciones surge la necesidad de un método, de un sistema, para gobernar y dirigir al pueblo. Muchos líderes antiguos emplearon a sus servidores de confianza para llevar a cabo sus deseos, dando a tales servidores la autoridad suficiente para actuar en su lugar. Colectivamente entonces, esos servidores llegaron a ser el consejo o junta de consultores para los jefes. En la medida en que su poder y reputación creció, muchos de esos jefes asumieron en sus tribus, posiciones teocráticas. Tanto temporal como espiritualmente fueron líderes del pueblo; para dirigirlo establecieron tabús y reglas de conducta. A través de su posición espiritual, usaron el temor a lo sobrenatural, así como el temor al ridículo secular, para asegurar la obediencia a sus normas. Es bajo esta luz como primero contemplamos el liderazgo en las antiguas civilizaciones.

Algunos documentos de la civilización Sumeria que datan entre el siglo L y XLIX a.C., presentan pruebas sobre el liderazgo organizacional ya que los sacerdotes reunían y administraban grandes sumas de bienes y valores producto del sistema tributario establecido y debían presentar cuentas de su gestión al sumo sacerdote.

En Egipto, la construcción de la pirámide de Keops que finalizó en el siglo XXV a.C., se llevó a cabo con trabajadores altamente cualificados, comandados por capataces de considerables conocimientos en geometría, estereotomía (arte de cortar la piedra), astronomía, entre otros. En el siglo XX a.C., Ptah-hopet escribió el libro de instrucciones donde orienta a su hijo acerca del comportamiento del líder, pero que cinco siglos después aún era utilizado en las escuelas, rezaba así: “si eres un líder que dirige los negocios de la multitud, busca para ti todos los efectos benéficos, hasta que la obra quede libre de defectos”.

En el siglo XX a.C., Babilonia estableció un conjunto de regulaciones en el Código Acadiano de Eshnunna donde se establecían responsabilidades para los ciudadanos con relación a los posibles crímenes. Luego en el reinado de Hammurabi, siglos XX al XVII a.C., las ciudades del valle de los ríos Tigris y Éufrates fueron obligadas a unirse con el propósito de mantener la paz y elaborar el Código de Hammurabi, texto legislativo cuyos preceptos legales representan el pensamiento administrativo de los babilonios, donde se visualizaba la importancia de liderar a las personas y los procesos.

En el siglo XII a.C. el líder hebreo Moisés siguió los consejos de su suegro Jetró: para escoger hombres capaces en todo Israel y delegar autoridad para que fueran sus representantes – jefes de mil, de cien, de cincuenta y de diez –, e impartieran justicia, conforme al nivel de competencia delegada.

Por otro lado, en la China a finales del siglo XI a.C. se escribió la constitución de Chow, un catálogo que incluía a los servidores civiles del Emperador, desde el primer ministro hasta el servicio doméstico, donde se describía la capacidad analítica, la conformación de equipos de trabajo, el proceso de comunicación que debía llevar a cabo.

Confucio en el siglo VI a.C. escribió un manual sobre su gobierno y administración y al cual se le dio características de Constitución, que estableció reglas sobre organización, funciones, procedimientos, labores de rutina, controles, castigos y registros. Recorrió gran parte de China tratando de persuadir a varios señores feudales acerca de cómo liderar sus reinos de la forma más eficaz. Para que todo fuera de la mejor manera, uno debía ser simplemente benevolente, humano, justo y moderado. 200 años más tarde, el primer emperador de China, Chin Shih Huang, respondió a Confucio de forma concluyente y clara: entierra vivos a gran parte de 460 de sus monjes, y decapita al resto.

En el siglo VII a.C. Nabucodonosor II llevó a Babilonia a otra época brillante. Es famoso por su liderazgo en la conquista de Judá y Jerusalén.

En el último tercio del siglo V a.C. Sun Tzu escribió la obra El Arte de la Guerra, el tratado militar más antiguo del mundo, que aun hoy conserva vigencia. Este libro es una valiosa guía para los jefes o líderes militares y administradores ya que posee consideraciones importantes en relación con la planeación, la organización y la dirección.

La organización militar ofrece a la administración la organización lineal con el principio de unidad de mando, según el cual cada subordinado sólo puede tener un superior – fundamental para la función de dirección –, es el núcleo central donde la escala de niveles de mando es de acuerdo con el grado de autoridad y de responsabilidad. En el siglo V a.C. Ciro, líder militar y gobernante griego, quien tenía claro que la asignación de tareas se debía manejar de acuerdo a la especificidad de cada hombre para poder manejar la unidad de dirección, mando y orden, dando importancia al trabajo en equipo, coordinación y unidad de propósito para el manejo del gobierno.

La primera señal del uso del sistema staff apareció, en el siglo IV a.C., durante el reinado de Alejandro Magno, rey de Macedonía, región del norte de Grecia. Los métodos militares de Alejandro, la organización y el liderazgo de sus hombres, influyeron en las ideas de Aníbal (siglo I a.C.), César (siglo I) y Napoleón

(siglo XVIII). En la época de César, el enfoque militar podía diferenciar las funciones operativas y las de inteligencia.

En el siglo III a.C., cuando Diocleciano fue nombrado emperador de Roma, utilizó descripciones de funciones para generar la organización del imperio ya que deseaban la conquista de nuevos territorios y pueblos. Entonces estableció un sistema de organización que hacía hincapié en la delegación sucesiva de autoridad civil, no militar, ya que el tamaño del Imperio impedía su administración en forma centralizada.

Durante el feudalismo el rasgo característico fue la naturaleza de la autoridad que delegaba el rey, quien investía a su vasallo como autoridad revocable a voluntad. En donde los vasallos dependían poco del rey y sólo los controlaba por el juramento de lealtad, por lo que en muchos casos esta obligación descansaba más bien en el honor personal que en el recíproco interés, por lo que las personas situadas en la base de la pirámide feudal dependían de su señor inmediato pero esta dependencia no se daba en gradaciones hasta la cima.

Desde su nacimiento, la Iglesia Católica estructuró su organización, su jerarquía de autoridad, su estado mayor (asesoría) y su coordinación funcional. La Iglesia cuenta con una organización jerárquica tan simple y eficiente, que su enorme organización mundial puede operar satisfactoriamente bajo el mando de una sola cabeza ejecutiva: el Papa, cuya autoridad coordinadora, según la Iglesia Católica, le fue delegada por una autoridad divina superior.

De la organización de la Iglesia se obtiene un principio administrativo muy importante y que ha demostrado en los muchos siglos de operación lo que vale el adoctrinamiento de quienes ante un objetivo común están dispuestos a unir esfuerzos individuales en uno colectivo. El "dominio de una idea" ya sea dogmática, de servicio social o de coordinación de acciones, no puede ser sustituido por la estructura administrativa o por ningún principio científico.

El general Napoleón, al dirigir su ejército, tenía la responsabilidad de vigilar todo el campo de batalla. En el siglo XVII apareció con el Distrito de Brandenburgo, el cuartel general precursor del ejército prusiano.

La evolución del principio de asesoría y la formación de un estado general tuvo su origen en el siglo XVIII en Prusia, con el emperador Federico II el Grande, quien, deseoso de aumentar la eficiencia de su ejército, hizo algunas innovaciones en la estructura de la organización militar. Con la ayuda del general Scharnhorst fue creado un estado mayor (staff) para asesorar el mando (línea) militar.

A comienzos del siglo XIX, Carl Von Clausewitz, general prusiano, escribió un tratado sobre la guerra y sus principios, sugiriendo cómo liderar los ejércitos en periodos de guerra. Clausewitz consideraba la disciplina como un requisito básico para una buena organización. Para él, toda institución requiere una planeación cuidadosa en la cual las decisiones deben ser científicas y no simplemente intuitivas. Las decisiones deben basarse en la probabilidad y no sólo en la necesidad lógica. El líder debe aceptar la incertidumbre y planear de manera que pueda minimizarla.

3.3. Teorías sobre liderazgo

Como se mencionaba, existen muchos puntos de vista sobre lo que es un líder (como rasgos de conducta y personalidad), lo que hace y cómo lo hace. Hoy en día se reconocen cuatro teorías como las más importantes sobre el liderazgo (ver figura 3.2):

- Teoría de los rasgos
- Teoría del comportamiento
- Teoría de contingencia
- Teoría transformacional

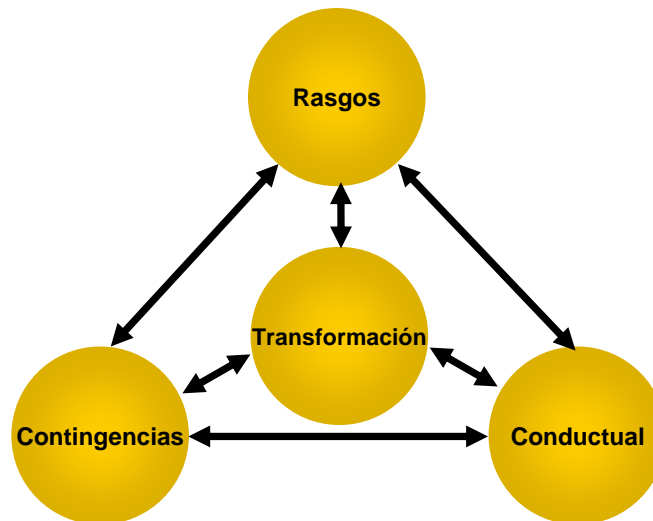


Figura 3.2. Teorías de liderazgo (elaboración propia)

3.3.1 Teoría de los rasgos de personalidad

La pregunta sobre si los líderes nacen o se hacen surge inevitablemente como necesidad de encontrar la fórmula para dar con los líderes que las organizaciones buscan. El primer esfuerzo fue el de identificar aquellos rasgos de personalidad que permiten a las personas ser líderes efectivos, partiendo de la premisa genética en la que los líderes nacen, a través de la búsqueda de características comunes compartidos por líderes reconocidos de la historia. Sus conclusiones son las que se conocen como teoría de los rasgos de personalidad.

La base de tal suposición tuvo su origen en la teoría del Gran Hombre, que popularizó en la década de 1840 el filósofo y escritor escocés Thomas Carlyle, a través de su libro *On Heroes, Hero-Worship, and the Heroic in History*, en la que comparaba una amplia gama de diferentes tipos de héroes, entre ellos Odín, Oliver Cromwell, Napoleón, William Shakespeare, Dante, Samuel Johnson, Jacobo Rousseau, Robert Burns, John Knox, Martín Lutero y el profeta Mahoma. Carlyle afirmaba que el progreso del mundo se produce por las conquistas individuales de grandes hombres. Es una hipótesis según la cual los líderes simplemente nacen para ser líderes.

Uno de los críticos más fuertes a la teoría del Gran Hombre de Carlyle fue Herbert Spencer, quien creía que atribuir los hechos históricos a las acciones de un solo hombre era una posición francamente primitiva, infantil, y poco científica.

Spencer sostenía que, por el contrario, la génesis de un gran hombre depende de una larga serie de complejas influencias que ha producido la sociedad a la que aparece, y el estado en que esa sociedad ha crecido lentamente.

En 1860 Herbert Spencer formuló un argumento que se ha mantenido influyente hasta nuestros días, afirmando que esos grandes hombres son el producto de sus sociedades, y que sus acciones no serían posibles sin las condiciones sociales construidas antes de su vida.

Por otro lado, en su estudio “El genio hereditario”, Francis Galton (1869) hizo hincapié que el liderazgo es una habilidad característica de los individuos extraordinarios. Esta concepción de liderazgo, alineada a la teoría del “Gran Hombre”, se convirtió en el estudio de los rasgos de liderazgo.

En 1948 Ralph M. Stogdill publicó su famoso artículo “Personal factors associated with leadership: A survey of the literature”, una investigación en la que revisaba 124 estudios sobre características de los líderes, llegando a la conclusión que dichas características por separado tenían poca importancia para prever el comportamiento de los líderes, pero que combinadas mostraban cualidades bastante claras. Identificó los rasgos en seis grupos:

1. Capacidad (inteligencia, destreza, facilidad verbal, originalidad, juicio).
2. Logros (formación académica, conocimientos, tareas realizadas)
3. Responsabilidad (fiabilidad, iniciativa, tesón, agresividad, autoconfianza, deseo de vencer)
4. Participación (actividad, sociabilidad, cooperación, adaptabilidad y humor)
5. Condición social (posición socioeconómica, popularidad)
6. Situación (capacidad mental, habilidades, necesidades e intereses de los seguidores, objetivos a alcanzar y tareas a realizar)

Por otro lado, un grupo de investigadores de la Universidad de Minnesota recopilaron datos de 13 empresas de la región con un tamaño entre 100 y 4000

empleados y llegaron a descubrir que muchos gerentes de éxito compartían las siguientes características:

1. Disfrutaban sus interacciones con las demás personas;
2. Eran más inteligentes;
3. Tenían mejor educación;
4. Sus motivaciones eran más elevadas que las de sus colegas de menor éxito;
5. Manifestaron una preferencia sobresaliente por las actividades asociadas con los negocios.

Sin embargo, tanto en los resultados de Stogdill como en los de Minnesota el problema es que los rasgos encontrados no eran aplicables a todos los gerentes de éxito; había muchas excepciones al patrón general. Cabe aclarar que Stogdill en sus conclusiones estableció que encontró fuertes evidencias que indicaban que diferentes habilidades y rasgos dependían más de situaciones específicas.

Por su parte, en 1971 Edwin Ghiselli publicó un estudio hecho a 264 gerentes empleados por 90 compañías distintas y aun cuando hubo varias excepciones a la regla, encontró características que mostraban relaciones significativas con el nivel organizacional y con las calificaciones de eficiencia de desempeño realizadas por sus superiores, entre estas características se incluyen las siguientes:

- a) Habilidades (de supervisión, inteligencia e iniciativa)
- b) Características de personalidad (seguridad en sí mismo, decisión, madurez y afinidad con los colaboradores).
- c) Motivación (logro laboral, autodesarrollo).

Para Ghiselli (1971) el término iniciativa lo definía en dos aspectos: la capacidad de actuar con independencia y la habilidad de ver vías de acción que no son aparentes para los demás.

Los datos recabados por estos estudios demuestran que las habilidades cognitivas y de seguridad son mucho más importantes que algunos rasgos que comúnmente se creen más importantes para los líderes, como, por ejemplo, iniciativa y necesidad de poder sobre los demás. Otros investigadores han descubierto resultados que respaldan estos conceptos, señalando que Ghiselli iba por buen camino. Sin embargo, el mismo Ghiselli sugirió que esta lista distaba mucho de ser completa.

Hoy sabemos que los líderes no nacen con la predisposición para serlo, puesto que gran parte de los rasgos que se han definido que caracterizan a un líder no son innatos, sino adquiridos (aprendidos).

3.3.2 Teoría del comportamiento del liderazgo

El planteamiento de otro grupo de investigadores coincidía que los rasgos por si mismos no son suficientes para explicar el liderazgo eficaz, ya que ignoraban las interacciones con otros factores, tales como los seguidores. Por lo tanto, la investigación tomó otra dirección: se concentró en los estilos de comportamiento preferidos que mostraban los líderes. Los investigadores se preguntaban si había algo particular en lo que hacían los líderes eficaces, particularmente en su comportamiento.

Contraria a la teoría de los rasgos, la teoría del comportamiento afirmaba que el liderazgo son conductas, las cuales se pueden aprender. En ese sentido, se desarrollaron cuatro estudios importantes sobre el comportamiento de los líderes:

Estudios de la Universidad de Iowa. En 1938, Kurt Lewin, Ronald Lippitt, y Ralph K. White de la Universidad of Iowa enfocaron su atención en los estilos de liderazgo. Fueron los primeros en estudiar el liderazgo en una forma científica y su contribución principal fue que identificaron tres estilos diferentes de liderazgo:

- Autocrático o directivo
- Liberal o laissez faire
- Democrático o participativo

Estudios de la Universidad de Ohio. Al finalizar la Segunda Guerra Mundial con la dirección de la Oficina de Investigaciones Empresariales de Ohio State University, se iniciaron estudios con propósito de construir un instrumento que permitiera evaluar diversos estilos de liderazgo e identificar y describir el comportamiento de los líderes.

Los investigadores analizaron la efectividad de la conducta de los líderes, que llamaron “estructura de iniciación” (orientada a la tarea) y “consideración” (orientada a los trabajadores). Concluyeron, que la rotación de empleados disminuía con los líderes que calificaban alto en la categoría de orientación a los empleados. Los directivos que manejaban pocas relaciones humanas, pero tenían una alta calificación en la orientación a la tarea, recibían muchas quejas de los trabajadores, existiendo una importante rotación (Halpin y Winer, 1952).

Sobre la base de conversaciones y discusiones con varios especialistas, los investigadores enlistaron nueve categorías de comportamiento de líder y se redactaron descripciones de cada una. El producto fue un instrumento denominado Cuestionario Descriptivo de la Conducta del Líder (Leader Behavior Description Questionnaire) LBDQ que incluía 150 descripciones; las cuales en un estudio posterior realizado por Andrew W. Halpin y Ben James Winer (1957), se redujeron a 130.

Halpin y Winer modificaron y pulieron la versión original del LBDQ y administraron el cuestionario a las tripulaciones de los bombarderos B-52 (esta versión o su adaptación es probablemente la que más se utiliza actualmente). Sometieron las respuestas del mismo a un análisis factorial, del cual se derivaron cuatro dimensiones que basándose en las respuestas de los miembros de las tripulaciones, caracterizaron la conducta de los comandantes de los aviones.

Estudios de la Universidad de Michigan. Al mismo tiempo que se realizaban los estudios de la Universidad Estatal de Ohio, en el Survey Research Center de la Universidad de Michigan se estaban haciendo estudios sobre el Liderazgo, con objetivos similares de investigación: localizar las características de comportamiento

de los líderes que parecían tener relación con las medidas de eficacia en el desempeño.

El grupo de Michigan identificó dos aspectos en el comportamiento del liderazgo que denominaron orientado hacia el empleado y orientado hacia la producción. Los líderes orientados hacia los empleados destacaban las relaciones interpersonales, tenían interés personal en las necesidades de sus seguidores y aceptaban las diferencias individuales entre los miembros del grupo. En contraste, los líderes orientados hacia la producción tendían a destacar los aspectos técnicos o de las tareas del trabajo, se preocupaban principalmente por lograr las tareas de su grupo y consideraban a los miembros del grupo como medios para lograr ese fin. Las conclusiones de los investigadores de Michigan favorecieron fuertemente a los líderes que se orientaban hacia los empleados, ya que estaban relacionados con una alta productividad del grupo y una gran satisfacción en el trabajo.

Rejilla Gerencial de Blake y Mouton. En 1964, Robert R. Blake y Jane Srygley Mouton, presidente y vicepresidente de Scientific Methods Inc. desarrollaron, mientras realizaban una consultoría a Exxon, una forma bastante objetiva de representar gráficamente el punto de vista bidimensional de los estilos de Liderazgo, que ya habían sido investigados en las universidades de Ohio y Michigan. A este modelo le llamaron “grid (rejilla o parrilla) gerencial”.

3.3.3 Teoría de las contingencias del liderazgo

Los investigadores que usaron los enfoques de las teorías de los rasgos y de los comportamientos llegaron a la conclusión que un liderazgo eficaz dependía de muchas variables, tales como la cultura organizacional, las políticas de la empresa, la naturaleza de las tareas, las expectativas de los empleados, entre otras contingencias.

La teoría de las contingencias parte del principio de que no existe un único estilo o característica de liderazgo válido para cualquier situación. Son más atractivas para el gerente puesto que aumentan sus opciones y sus posibilidades de cambiar la situación para adecuarla a un modelo de liderazgo o incluso cambiar el modelo de liderazgo para adecuarla a la situación. El verdadero líder es capaz de

adaptarse a un grupo particular de personas, en condiciones extremadamente variadas.

Los elementos fundamentales de la teoría situacional del liderazgo son tres: el líder, el grupo y la situación. La variable situación adquiere la mayor importancia en la determinación de quién será el líder y qué deberá poner en práctica.

A partir de estos elementos se han desarrollado diferentes planteamientos sobre cuál es la estructura de la variable situacional, de manera que existen alrededor de siete enfoques distintos, que mostramos a continuación:

Modelo de contingencias. A principios de 1951, Fred Fiedler desarrolló el primer modelo de contingencia para el liderazgo, a partir de la relación entre el rendimiento organizacional y las actitudes del Líder. Esta Teoría situacional sobre el liderazgo propone que el desempeño de los grupos eficaces depende de una vinculación adecuada entre el estilo de interacción del líder con sus subordinados y el grado en que la situación le permite ejercer control e influencia.

Continuo del liderazgo. Robert Tannenbaum y Warren H. Schmidt (1958) fueron los primeros teóricos afirmar que el liderazgo se relaciona con el grado de autoridad utilizada por los gerentes y con la cantidad de libertad que tienen los subordinados para tomar decisiones. Según esta teoría, los líderes eficaces deben ser lo suficientemente flexibles para enfrentarse a diferentes situaciones y delegar autoridad eficazmente tomando en cuenta sus capacidades, las de sus subordinados, así como los objetivos que deben lograrse.

Teoría tridimensional. Una de las primeras propuestas que muestra la situación como la variable que modera la efectividad del liderazgo (entendida como la combinación de tarea y relación), es la Teoría Tridimensional del Estilo de Dirección propuesta por Reddin en 1967.

En la Teoría 3D se destaca la importancia de la orientación por la tarea y por las relaciones de un directivo en conjunción con la efectividad. Reddin propuso dicotomizar las dos variables subyacentes de orientación por la tarea y por las relaciones, obteniendo una tipología de cuatro estilos. De la combinación de estas

dimensiones propuso una variedad de estilos de dirección (cuatro no efectivos, cuatro latentes y cuatro efectivos). Asimismo, definió la efectividad de un directivo a partir del ajuste del estilo de un líder a una situación específica.

Liderazgo situacional de Hersey y Blanchard. Publicado en 1969, como “teoría del ciclo de vida del liderazgo (Life Cycle Theory of Leadership)” y luego como liderazgo situacional, es uno de los modelos del liderazgo más extensamente seguido, desarrollado por Paul Hersey y Kenneth Blanchard.

Este modelo se basa en dos variables, dos dimensiones críticas del comportamiento del líder: cantidad de dirección (conducta de tarea) y cantidad de apoyo socioemocional (conducta de relación) que el líder debe proporcionar en una situación a raíz del "nivel de madurez de sus subordinados.

- *La conducta de tarea:* grado en el que el líder explica lo que deben hacer sus seguidores, cuando, donde y como realizar la tarea.
- *La conducta de relación:* grado en el que el líder proporciona apoyo socioemocional.

Modelo Camino a la Meta. Creada por Robert House en 1971, es un modelo de contingencia del liderazgo que se inspira en los estudios de la Universidad de Ohio referentes a la consideración e iniciación de estructura. En esencia, este enfoque establece que la misión del líder consiste en ayudar a sus seguidores a alcanzar sus metas y proporcionarle suficiente dirección y apoyo para garantizar que sus metas sean compatibles con los objetivos globales del grupo u organización. La expresión "camino a la meta" deriva de la creencia de que un buen líder aclara el camino para que sus seguidores lleguen al logro de sus objetivos de trabajo y recorran el camino con menos dificultades, al reducir las desviaciones y errores. La iniciación de la estructura sirve para aclarar el camino y la consideración facilita el recorrido.

Modelo decisional. El modelo Desarrollado por Victor Vroom y Philip Yetton en 1973, (y más tarde con la colaboración de Arthur Jago en 1988) fue creado con el objetivo de ayudar a decidir cuándo y en qué medida los líderes deben involucrar los trabajadores en la resolución de determinado problema. Este modelo es constituido por cinco estilos de liderazgo que van desde A1 (el más autocrático) hasta GII (el

más participativo), por medio de un análisis situacional que utiliza siete “atributos del problema”.

Intercambio líder-miembro. Desarrollada por Fred Dansereau, George B. Graen y W. J. Haga en 1975 sostiene que, debido a las presiones de tiempo, los líderes establecen una relación especial con un pequeño grupo de sus subordinados. Estos individuos forman el grupo interno, son de confianza, obtienen una desproporcionada cantidad de atención por parte del líder y es más probable que reciban privilegios especiales. Otros subordinados caen dentro del grupo externo, obtienen menos tiempo del líder, menos recompensas preferidas que éste controla y tienen relaciones superior - subordinado basadas en las interacciones de la autoridad formal.

Esta teoría pronostica que los subordinados con el estatus de grupo interno tienen calificaciones más altas de desempeño, menos rotación y mayor satisfacción con sus superiores.

3.3.4 Teorías transformacionales

En contraste a las teorías tradicionales de liderazgo que toman como sus variables dependientes el desempleo, la satisfacción y el conocimiento de los subordinados, las "teorías de liderazgo transformacionales" toman como sus variables dependientes las respuestas emocionales de sus seguidores al trabajo relacionado con el estímulo y la autoestima de los seguidores, confianza y seguridad en los líderes, los valores de los seguidores y la motivación de éstos para desempeñarse por sobre y más allá del llamado del deber.

Bernard Bass, Doctor en Psicología Industrial y docente investigador de la Binghamton University, ha orientado su trabajo por más de dos décadas hacia la comprensión de los fenómenos organizacionales, centrándose particularmente en el área del comportamiento humano dentro de las organizaciones. En 1985 publicó su libro *Leadership and Performance Beyond Expectation*, en el que comenzó a desarrollar de manera sistemática su modelo de liderazgo transformacional.

El modelo de Bass tiene su origen en los conceptos fundamentales que James Burns planteó en 1978 donde distinguió dos tipos de liderazgo opuestos en un continuo: el transaccional y el transformacional.

El liderazgo transaccional centra su atención en los intercambios interpersonales que se producen entre el líder y sus seguidores; se refiere a la suplencia habitual que se produce entre el líder y los colaboradores en situaciones cotidianas y estables del trabajo diario. Los líderes transaccionales reconocen e identifican las exigencias de la tarea que hay que realizar con el fin de que sus subordinados alcancen los resultados deseados.

El líder transaccional realiza una “transacción comercial” con el subordinado. Enfatiza la búsqueda de intereses propios. Los subordinados y los líderes buscan beneficios, sueldos, poder y estatus. Las iniciativas de los subordinados se encaminan a la búsqueda de recompensas personales y a evitar castigos disciplinarios por salirse de las reglas o normas.

El liderazgo transformacional es el que ejercen aquellas personas que defienden que es necesario realizar una transformación en la empresa en un momento como el actual en el que se está en continuo cambio; no sólo es necesario adaptarse a estos cambios para que la empresa siga siendo competitiva, sino que además hay que adelantarse al cambio, hay que provocarlo. Para realizar estas transformaciones es necesario tener en cuenta la visión de la organización, posiblemente habrá que modificarla para que se puedan llevar a cabo las transformaciones deseadas.

El líder transformador impulsa a los subordinados a pasar por encima de sí mismos y orientarse a causas trascendentes. Las personas no trabajan por recompensa sino por compromiso y sienten que su trabajo está alineado con sus intereses más profundos.

Bass en conjunto con Bruce Avolio, Doctor en Psicología Industrial y organizacional, docente investigador de la Universidad de Nebraska- Lincoln y director del Gallup Leadership Institute, proponen el modelo de liderazgo de rango completo (Full Range Leadership FRL), el cual incluye los componentes del liderazgo transformacional y del transaccional para conformar un todo que brinde

como resultados la satisfacción de las necesidades de los individuos y del grupo, el esfuerzo extra requerido para el logro de los objetivos compartidos y la eficacia y efectividad de la organización.

Por otro lado, Jay A. Conger y Rabindra N. Kanungo (1987) propusieron la teoría del **liderazgo carismático** basada en el supuesto de que el carisma es un fenómeno que depende de las atribuciones. Posteriormente (1998) presentaron una versión refinada de la teoría. Según ésta, la atribución de los seguidores de las cualidades carismáticas de un líder viene determinada de manera conjunta por la conducta del líder, su pericia y las características de la situación.

La capacidad de identifica oportunidades que no ven los demás es otra razón por la que un líder es extraordinario. Los líderes carismáticos influyen sobre los individuos para lograr de forma colectiva grandes cosas que inicialmente parecía imposibles.

La versión inicial de esta teoría no explicaba los procesos de influencia implicados en el liderazgo carismático, pero las entrevistas realizadas por Conger (1989) proporcionaron más perspectivas sobre las razones por las que los líderes carismáticos adquieren un compromiso tan fuerte con la tarea o misión.

El principal proceso de influencia es la identificación personal, emanando su influencia del deseo del seguidor de agradar e imitar al líder. Los líderes carismáticos parecen tan extraordinarios, debido a su perspicacia estratégica, sus fuertes convicciones, su confianza en sí mismos, su conducta fuera de lo convencional y su energía dinámica, que los subordinados idolatran a estos líderes y quieren ser como ellos.

3.4. Dimensiones del liderazgo

Los líderes tienen que destacar los diferentes comportamientos a medida que avanzan a través de los niveles crecientes de responsabilidad (Jacobs y Jaques, 1985). Los comportamientos incluyen informar, consultar y delegar, planificar y organizar, resolución de problemas, aclarar funciones y objetivos, operaciones de

control, motivación, reconocimiento y recompensa, apoyo y asesoramiento, gestión de conflictos y la construcción de equipos y establecimiento de relaciones.

Definir lo que hace a los líderes eficaces es una tarea difícil, a pesar de los estudios más recientes de investigación sobre la eficacia de las conductas de los líderes. Los primeros trabajos en este campo llevaron al desarrollo de amplias categorías de comportamientos eficaces, como la de consideración e iniciación (Universidad de Ohio, 1946). Sin embargo, estos estudios estaban incompletos debido a que las categorías se definieron demasiado generales. Estudios más recientes ampliaron la búsqueda de comportamientos eficaces, pero éstos también resultaron concluyentes, como lo hicieron no explica con precisión para la situación (Michigan, 1952; Bowers & Costa, 1966). De hecho, se ha prestado poca atención a los comportamientos específicos de liderazgo necesarias en situaciones específicas.

Un problema importante en el contexto de la investigación del contenido de la conducta del liderazgo ha sido la identificación de categorías que resulten a la vez relevantes y significativas para todos los líderes. Cada estudio realizado ha producido un conjunto diferente de categorías de conducta, lo cual dificulta la comparación e integración de los resultados entre estudios. Por consiguiente, las investigaciones de los últimos cincuenta años han producido una desconcertante multiplicidad de conceptos sobre la conducta de los directivos y líderes (Bass, 1990; Fleishman et al., 1991). A veces incluso, se han utilizado distintos términos para referirse al mismo tipo de conducta: otras, distintos teóricos han definido el mismo término de diferente manera. Lo que un científico trata como una categoría general de conducta puede ser considerado como dos o tres categorías por otro. Los conceptos considerados clave en unas taxonomías brillan por su ausencia en otras. Finalmente, las distintas disciplinas de la investigación han dado lugar a diferentes taxonomías, y no es fácil traducir estos conjuntos conceptuales. La Tabla 3.2 enumera algunos estudios de conducta que se han propuesto a lo largo del último medio siglo.

Tabla 3.2 Resumen de los estudios de la conducta de liderazgo (Yukl, 2006)

Autores y fechas	Categorías	Objetivo principal	Método principal
Fleishman (1953)	2	Describir la conducta eficaz	Análisis factorial
Stodgill (1963)	12	Describir la conducta eficaz	Teórico-deductivo
Mahoney et al. (1963)	8	Describir las exigencias del puesto	Teórico-deductivo
Bowers y Seashore (1966)	4	Describir la conducta eficaz	Teórico-deductivo
Mintzberg (1973)	10	Clasificar las actividades observadas	Clasificación de juicio
House y Mitchell (1974)	4	Describir la conducta eficaz	Teórico-deductivo
Morse y Wagner (1978)	6	Describir la conducta eficaz	Análisis factorial
Yukl y Nemeroff (1979)	13	Describir la conducta eficaz	Análisis factorial
Luthans y Lockwood (1984)	12	Clasificar las actividades observadas	Clasificación de juicio
Page (1985)	10	Describir las exigencias del puesto	Análisis factorial
Yukl et al. (1990)	14	Describir la conducta eficaz	Análisis factorial
Bass y Avolio (1990)	7	Describir la conducta eficaz	Análisis factorial
Wilson et al. (1990)	15	Describir la conducta eficaz	Análisis factorial
Podsakoff et al. (1990)	6	Describir la conducta eficaz	Análisis factorial
Fleishman et al. (1991)	13	Describir la conducta eficaz	Teórico-deductivo
Conger y Kanungo (1994)	6	Describir la conducta eficaz	Análisis factorial
Yukl, Gordon, y Taber (2002)	12	Describir la conducta eficaz	Análisis factorial

La diversidad de las taxonomías desarrolladas para describir las conductas de liderazgo tiene numerosas causas (Fleishman et al., 1991; Yukl, 1989). Desde luego, las categorías de conducta son abstracciones y no representan atributos tangibles en la realidad. Las categorías se derivan de la conducta observada para organizar las percepciones del mundo y dotarlas de significado, pero no existen en un sentido objetivo. Es decir, no es posible establecer un conjunto de categorías de conducta absoluto o “correcto”. De ahí que se pueda esperar que las taxonomías desarrolladas con distintos objetivos exhiban también constructos distintos (Fleishman et al., 1991; Yukl, 1989). Por ejemplo, las taxonomías diseñadas para facilitar la investigación y el trabajo teórico en el campo de la dirección eficaz tendrán otro enfoque que las diseñadas para describir las observaciones de las actividades de dirección, o las diseñadas para caracterizar las responsabilidades de los directivos y gestores.

Otra fuente de diversidad entre las taxonomías, incluso cuando tienen los mismos objetivos, es la posibilidad de formular los constructos de conducta a distintos niveles de abstracción y generalidad. Algunas taxonomías contienen unas pocas categorías de conducta definidas en sentido amplio, cuando otras contienen numerosas categorías de conducta estrechamente enfocadas. Por ejemplo, la conducta de estructura de iniciación definida por Fleishman (1953) es una categoría amplia, la clarificación de papeles de trabajo es una categoría media, y el establecimiento de metas concretas es una categoría concreta de enfoque estrecho. Aunque las tres sean categorías de conductas, la definición de metas es un componente de clarificación de papeles, que a su vez es un componente de la estructura de iniciación (Yukl, 1989).

Una tercera fuente de diversidad entre las taxonomías de conducta es el método aplicado en su desarrollo. Algunas se desarrollan mediante el análisis de la covarianza entre los conceptos de conducta incluidos en un cuestionario de descripción de conducta relativo a directivos reales (método de análisis factorial); otras se desarrollan mediante la agrupación de ejemplos de conducta según la similitud percibida de su contenido y objetivo por un panel de jueces (clasificación de juicio); y otras más se desarrollan mediante la deducción teórica (enfoque teórico-deductivo). Cada método tiene asociadas sus propias bases, y la utilización de distintos métodos da lugar a determinadas diferencias entre taxonomías, aunque tengan el mismo objetivo. Cuando se emplea una combinación de métodos, uno de éstos predominará sobre los otros en la selección de las categorías de conducta (Yukl, 1989).

Cuando se comparan las distintas taxonomías, salta a la vista que difieren significativamente en cuanto al número de conductas consideradas, al abanico de conductas y el nivel de abstracción de los conceptos empleados. Algunas taxonomías se centran en unas pocas conductas de amplia definición, pero otras tienen mayor número de categorías de conducta que se definen de manera más estrecha. Finalmente, unas taxonomías tienen como objetivo cubrir todo el espectro de conductas de liderazgo, y otras incluyen sólo las conductas identificadas en una

teoría de liderazgo determinada (por ejemplo, las teorías sobre el liderazgo carismático y transformacional).

Las numerosas conductas específicas que se han identificado en la investigación científica del liderazgo complican la integración de los resultados obtenidos entre estudios. Por otra parte, las metacategorías permiten una visión más global. En este sentido, la distinción establecida en la década de 1950 entre las conductas orientadas hacia la tarea y las orientadas hacia las personas ha resultado muy útil a la hora de organizar los distintos tipos de conducta de liderazgo en categorías más amplias. Sin embargo, faltaba un aspecto importante: las dos metacategorías no dan cabida a las conductas relacionadas directamente con el fomento o la facilitación del cambio. Ya en la década de 1980, la conducta orientada hacia el cambio se había incorporado implícitamente en algunas teorías carismáticas y transformacionales del liderazgo, pero todavía no se reconocía explícitamente como una dimensión o metacategoría independiente, un hallazgo al que llegaron por separado investigadores en Suecia (Ekvall y Arvonen, 1991) y en Estados Unidos en la década de 1990 (Yukl, 1997, 1999a).

La comprobación de que la conducta orientada hacia el cambio constituye una metacategoría independiente y significativa amplió el campo de la investigación y arrojó una visión clara sobre el liderazgo eficaz. De esta forma, ninguna de las tres metacategorías se asociaba claramente con resultados diferenciados, pero cada resultado se consideraba importante para el liderazgo. Así, la conducta orientada hacia la tarea estaría relacionada principalmente con la consecución eficiente y fiable de la tarea; la conducta orientada a las relaciones estaría relacionada principalmente con la mejora de la confianza mutua, la cooperación, la satisfacción laboral y la identificación de las personas con la organización; y la conducta orientada hacia el cambio estaría relacionada principalmente con la comprensión del entorno, la innovación adaptativa y la implementación de cambios importantes en las estrategias, los productos y los procesos.

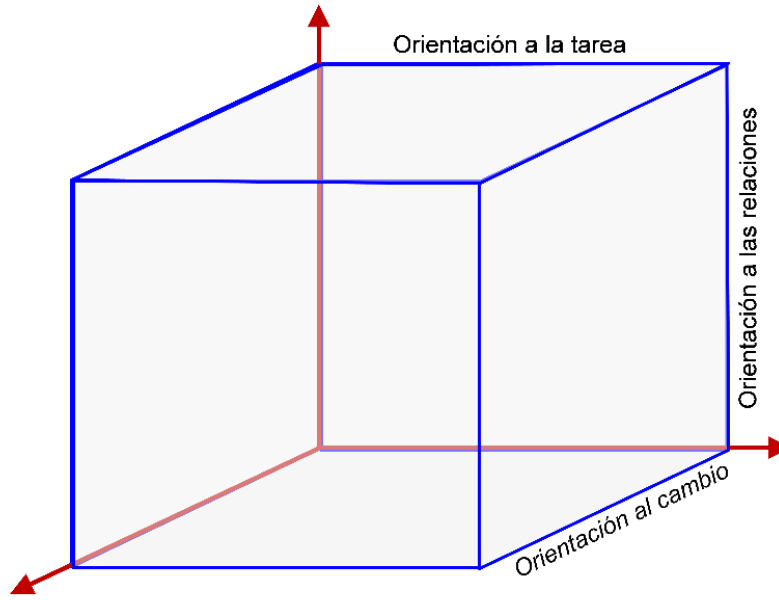


Figura 3.3. Dimensiones de liderazgo (elaboración propia, basada en Yukl, 2006)

En su definición el modelo queda conformado por:

- Orientación a las tareas, como las que se utilizan principalmente para mejorar la eficiencia y la eficacia (Universidad de Ohio, 1950).
- Orientación a las relaciones, que se utilizan principalmente para mejorar las relaciones humanas (Universidad de Ohio, 1950).
- Orientación al cambio, principalmente para mejorar la adaptación a los ambientes externos (Bass y Avolio, 1995).

Conductas orientadas a las tareas

- Organizar las actividades de trabajo para mejorar la eficiencia.
- Planificar las operaciones a corto plazo.
- Asignar el trabajo a grupo e individuos.
- Clarificar los resultados esperados de la tarea.
- Definir metas concretas y estándares para la realización de la tarea.
- Explicar las normas, políticas y procedimientos operativos.
- Dirigir y coordinar las actividades de trabajo.
- Hacer un seguimiento de las operaciones y del rendimiento.
- Resolver los problemas inmediatos que podrían afectar al trabajo.

Conductas orientadas a las relaciones

- Ofrecer el apoyo y animar a las personas que realizan tareas difíciles.
- Expresar la confianza de que un individuo o grupo es capaz de afrontar una tarea difícil.
- Mantener tratos sociales para construir relaciones.
- Reconocer las aportaciones y logros.
- Ofrecer asesoramiento y tutelaje cuando sea necesario.
- Consultar con otros las decisiones que les conciernen.
- Permitir a los individuos determinar la mejor manera de afrontar una tarea.
- Informar a otros acerca de las acciones que les puedan afectar.
- Ayudar a resolver los conflictos de manera constructiva.
- Utilizar los símbolos, ceremonias, ritos e historias para construir una identidad de equipo.
- Seleccionar nuevos miembros cualificados para el equipo y la organización.

Conductas orientadas al cambio

- Hacer un seguimiento del entorno externo para detectar amenazas u oportunidades.
- Interpretar los acontecimientos para explicar la necesidad de cambios urgentes.
- Estudiar a los competidores y factores externos para obtener ideas para mejoras.
- Imaginar nuevas posibilidades estimulantes para la organización.
- Animar a las personas a ver los problemas y las oportunidades de otra manera.
- Desarrollar estrategias innovadoras vinculadas a las competencias clave.
- Animar y facilitar la innovación y las actitudes emprendedoras.
- Fomentar y facilitar el aprendizaje colectivo dentro del equipo o la organización.
- Experimentar con nuevos enfoques para lograr los objetivos.
- Implementar cambios simbólicos que concuerden con una nueva visión o estrategia.
- Fomentar y facilitar los esfuerzos para implementar los cambios importantes.
- Comunicar y celebrar los progresos conseguidos en los procesos de cambio.
- Influir sobre los agentes externos para conseguir su apoyo para el cambio y negociar acuerdos.

Por otra parte, es más adecuado un modelo multidimensional cuando numerosas conductas afecten a más de un objetivo. Por ejemplo, cuando un líder consulta el plan de acción de un proyecto con los miembros de su equipo, el resultado puede ser un incremento del compromiso con el proyecto (relaciones humanas), un uso mejor de los recursos humanos y materiales disponibles (eficiencia de la tarea) o el descubrimiento de formas innovadoras de satisfacer a los clientes (adaptación). Cuando un líder asesora a un empleado, su acción puede provocar un incremento de la productividad (eficiencia de la tarea), una mejora de las competencias necesarias para el ascenso profesional (relaciones humanas) o una mejor implementación de programas innovadores (cambio adaptativo). El modelo dimensional representado permite situar cualquier conducta en el espacio tridimensional para reflejar el punto en el que se asocia con la eficiencia de la tarea, las relaciones humanas o el cambio adaptativo. Hay que tener en cuenta que este modelo, a diferencia de la teoría de la matriz de dirección (Blake y Mouton, 1982), se emplea para clasificar conductas específicas de liderazgo y no para clasificar a los directivos en términos de su preocupación general por las tareas y las relaciones.

Yukl, Gordon y Taber (2002) realizaron un estudio para evaluar el respaldo empírico de la taxonomía dimensional. Para ello, construyeron un cuestionario con escalas para determinadas conductas específicas identificadas. Se empleó un análisis factorial para determinar si cada conducta específica podía incluirse, de manera coherente, en las hipótesis acerca del objetivo principal de la conducta en alguna de las metacategorías. Los resultados del estudio apoyaron la inclusión de 12 de las conductas específicas incluidas en el cuestionario, aunque no fueron concluyentes para otras.

Por otro lado, el patrón de los resultados factoriales para los conceptos y escalas indicaba que algunas conductas específicas tenían relevancia con respecto a más de un objetivo, lo cual concuerda con el modelo. En la actualidad parece que el modelo dimensional puede ser útil a la hora de describir las complejas interrelaciones que existen entre los distintos tipos de conductas (Yukl, Gordon y Taber, 2002).

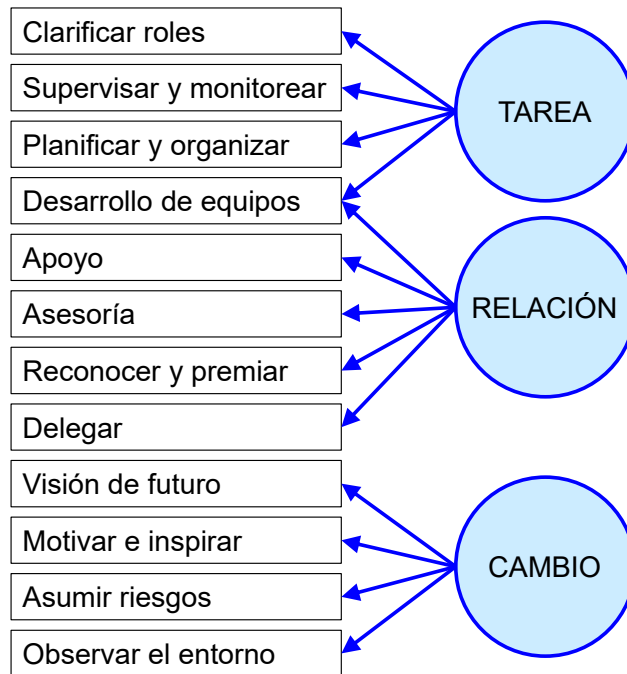


Figura 3.4. Competencias del modelo de Metacategorías de liderazgo (elaboración propia basada en Yukl, 2006)

3.5. Taxonomías de la conducta de liderazgo

En el ámbito de los estudios del comportamiento de Liderazgo la ausencia de una taxonomía general impedía a los investigadores de comparar los resultados (Yukl, 2002). Muchas taxonomías se habían utilizado con un número de diferentes escalas. Algunas taxonomías, como los estudios de la Universidad de Ohio, eran extremadamente generales y proporcionaban una visión demasiado simplista de los comportamientos de liderazgo. Otros tendían a ser demasiado específicos, dando lugar a resultados donde los comportamientos eran poco significativos.

Yukl (1998) notó algo en común entre todas las taxonomías con la que se podía establecer un conjunto de comportamientos de liderazgo "significativos":

1. Eran muy amplias como para darles reconocimiento y relevancia;
2. Eran demasiado específicas para ser útiles para determinar la efectividad del liderazgo dentro de una situación dada;
3. Eran poco válidas para permitir la correlación y la comparación entre estudios.

Yukl (1982) desarrolló una taxonomía de comportamientos de liderazgo específicos para hacer frente a la pregunta de "qué" comportamientos debían ser medidos. Además, la situación puede ser mejor controlada mediante la aplicación de la Teoría de Jacobs de Sistemas Estratificados (1985), que sostiene que los líderes requieren diferentes comportamientos a medida que avanzan en sus carreras (por ejemplo, los altos directivos requieren diferentes comportamientos que los supervisores para ser eficaces). Mediante la combinación de estas dos teorías, se puede ser capaz de definir los comportamientos específicos necesarios para una situación determinada (Morabito, 1985; Taylor, 1997).

Para llenar este vacío conceptual, Yukl (1982) trató de definir una taxonomía universal y válida de comportamientos de liderazgo. Se elaboró una lista de 21 comportamientos en 1979. Estudios posteriores y el análisis factorial redujeron el número de conductas a 14, y finalmente a 11. Los 11 comportamientos cubren cuatro grandes categorías: ofrecer/buscar información, establecer relaciones, influir en la gente y tomar decisiones.

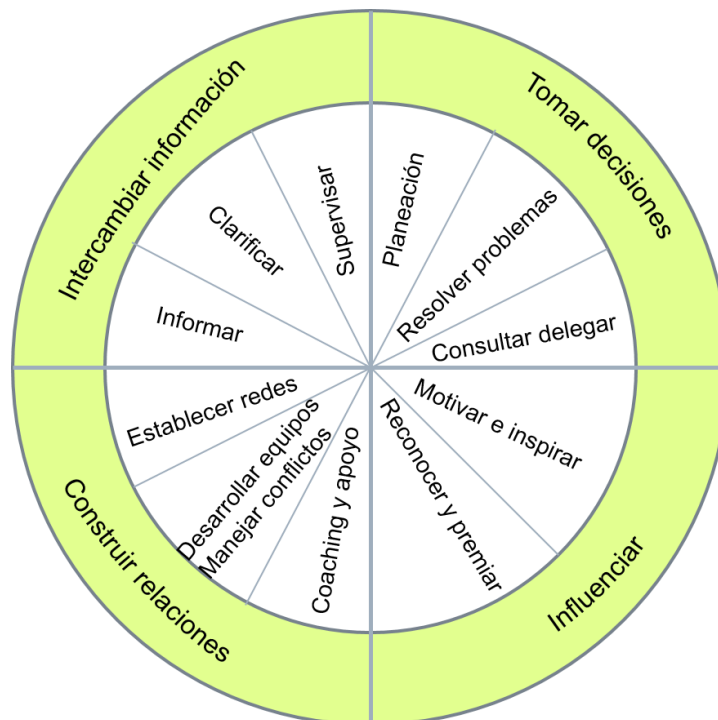


Figura 3.5. Taxonomías de la conducta de Liderazgo (Yukl, 2006)

La taxonomía de comportamientos se puede utilizar para definir comportamientos de liderazgo críticos en diferentes circunstancias, tales como el nivel de responsabilidad del líder o la naturaleza de su tarea. De esta manera, Yukl (1998) proporciona un constructo de "qué" comportamientos estudiar. Además, también proporciona un medio para "cómo" estudiarlos a través del uso de encuestas validadas.

Los comportamientos de liderazgo de la taxonomía de Yukl (1982) se miden con un cuestionario conocido como la Encuesta de Prácticas Gerenciales (MPS - Managerial Practices Survey). Este cuestionario ha sido sometido a diversos estudios que analizaban su validez de contenido, su relevancia para medir la efectividad del liderazgo, la consistencia interna, la estabilidad de las mediciones en el tiempo, la confiabilidad entre evaluadores, la discriminación de los grupos contrastados y otros criterios relacionados con su validez.

3.6. Modelo jerárquico de liderazgo

Si el liderazgo es realmente situacional, entonces las investigaciones del comportamiento deben dar cuenta de la situación del líder al definir los comportamientos requeridos. Jacobs y Jaques (1985) introdujeron la Teoría de Sistemas Estratificados (SST - Stratified Systems Theory), que describe los requisitos de liderazgo en los diferentes niveles de responsabilidad (o situaciones) dentro de una organización burocrática. En general, esta teoría trata de explicar cómo los comportamientos de liderazgo deben cambiar con el tiempo a medida que los líderes progresan a través de los distintos niveles de la estructura jerárquica.

Se divide a la organización en siete estratos y tres dominios o niveles de organización. La teoría postula que las tareas críticas que son requeridas por los líderes difieren entre estos tres niveles (dominios) de organización. Los líderes eficaces reconocen y afrontan tareas críticas específicas en su nivel particular responsabilidad dentro de la organización. En otras palabras, los líderes requieren diferentes comportamientos en los diferentes niveles de organización dentro de una unidad, haciendo esos comportamientos dependientes situacionalmente dependiendo de su posición en la jerarquía de la organización. Por lo tanto, Jacobs y

Jaques (1985) proponen un vínculo entre los comportamientos del líder y las funciones específicas que tiene en la organización respecto de su nivel.

En 1985, Morabito utiliza una versión de MPS de Yukl para determinar las conductas críticas requeridas de los oficiales de bajo rango de mantenimiento de aeronaves. Más de 700 oficiales fueron encuestados; calificaron a sus supervisores y a sus propios comportamientos de liderazgo que sentían que eran críticos para su trabajo de mantenimiento. Como resultado, Morabito describe empíricamente los comportamientos de liderazgo requeridas para un determinado conjunto de oficiales dentro de cada nivel de liderazgo, pero no para todos los oficiales dentro de ese nivel.

En 1997, Taylor siguió una metodología similar a Morabito para definir las diferencias en habilidades de liderazgo a través de los tipos de trabajo y niveles jerárquicos en un escuadrón de entrenamiento de vuelo. Usando una versión modificada de MPS de Yukl, Taylor identificó conductas requeridas en los diferentes niveles dentro de un campo estrecho de la carrera. El estudio identificó conductas como la planificar, informar y monitorear como las más importantes conductas relacionadas con el trabajo a nivel directo. También encontró diferencias en cómo se calificaron los comportamientos a través de los tipos de trabajo. Desafortunadamente, los resultados no se pudieron generalizar a través de la Fuerza Aérea de los Estados Unidos (la muestra pequeña, n=50; era homogénea y sólo contenía pilotos instructores).

Casi todos los estudios de investigación del comportamiento han concluido que la "eficacia líder descansa sobre los determinantes situacionales, si el atributo de líder estudiado es un rasgo o un comportamiento." (Russ, 2001). Por lo tanto, la determinación de "qué" comportamientos estudiar a la vez que encontrar un medio de controlar la situación se convierte en el último desafío.

La taxonomía de conductas de liderazgo y el cuestionario MPS de Yukl proporcionan el qué y el cómo para determinar los comportamientos eficaces. Además, la Teoría de los Sistemas Estratificados (Jacobs & Jaques, 1987) permite un control de la situación mediante el examen de un solo nivel de la jerarquía

organizacional. Por lo tanto, utilizando tanto el MPS y la SST, puede ser posible determinar las conductas apropiadas para una situación.

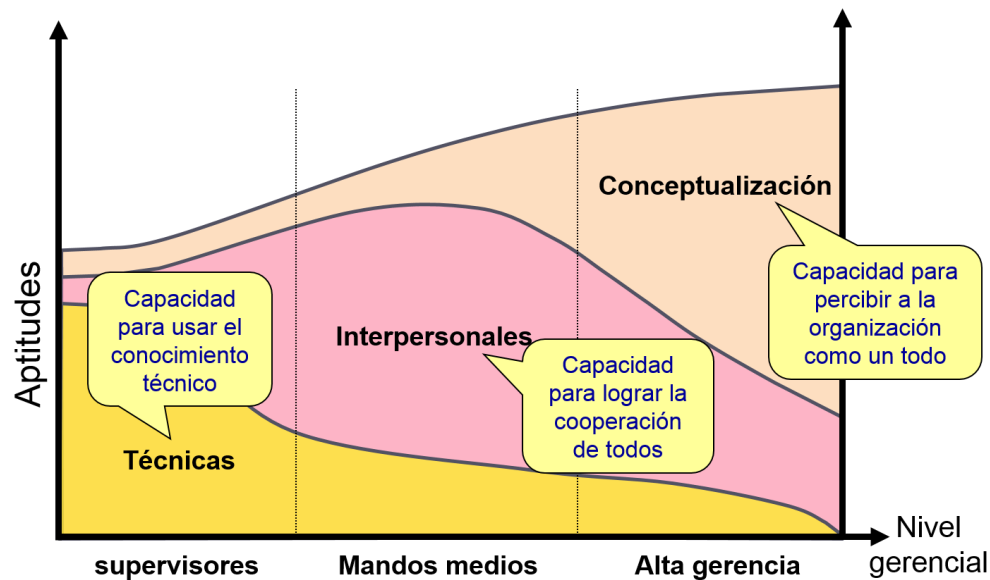


Figura 3.6. Importancia relativa de las habilidades en distintos escalafones de la dirección (Jacobs y Jaques, 1987)

Los directivos necesitan muchos tipos de habilidades para satisfacer los requisitos de su papel, pero la importancia relativa de las diversas habilidades depende de la situación de liderazgo. Las variables moderadoras relevantes de la situación incluyen el escalafón directivo, el tipo de organización y la naturaleza del entorno externo.

Una faceta de la situación que influye sobre la importancia de las habilidades es el cargo que ostenta el directivo en la jerarquía de autoridad de la organización (Boyatzis, 1982; Jacobs y Jaques 1987, Katz, 1955; Mann, 1965; Mumford y Connelly, 1991; Mumford, Marks, Connelly, Zaccaro y Reiter-Palmon, 2000). Las prioridades de las habilidades en los distintos escalafones directivos están relacionadas con los distintos requisitos del papel en cada escalafón. La figura 3.6 muestra la importancia relativa de las tres grandes categorías de habilidades para la eficacia del liderazgo de los directivos de escalafones inferiores, intermedios y los altos ejecutivos. El escalafón directivo no sólo afecta a la relevancia de las tres grandes categorías de habilidades, sino también a la importancia relativa de los distintos tipos concretos de habilidades en cada categoría.

Por lo general, los escalafones superiores de la dirección tienen un mayor número y variedad de actividades que coordinar, la complejidad de las relaciones que tienen que comprender y gestionar es mayor, y los problemas que hay que resolver son más exclusivos y están peor definidos (Jacobs & Jaques, 1987,1990; Jaques, 1989; Mumford y Connelly, 1991). Mientras que el supervisor de un departamento puede tener que coordinar el trabajo de los empleados que tienen unos puestos de trabajo muy parecidos, un consejero delegado debe coordinar las diversas actividades de varias unidades organizacionales, cada una con un gran número de empleados. La creciente complejidad a medida que se va ascendiendo a escalafones superiores de la organización queda reflejada en los crecientes requisitos de habilidades conceptuales. Los altos ejecutivos tienen que analizar una ingente cantidad de información ambigua y contradictoria sobre el entorno para tomar decisiones estratégicas, e interpretar los acontecimientos para los miembros de la organización. Los ejecutivos tienen que tener una perspectiva a largo plazo y capacidad para comprender relaciones complejas entre variables relevantes para el rendimiento de la organización. Un alto ejecutivo debe ser capaz de anticipar acontecimientos futuros y saber cómo planificar ante los mismos. La calidad de las decisiones estratégicas depende, en última instancia, de las habilidades conceptuales, a pesar de que es necesario tener algunos conocimientos técnicos para tomar estas decisiones, y es necesario tener habilidades interpersonales para desarrollar las relaciones, obtener información e influir sobre los subordinados para implementar las decisiones (Katz & Kahn, 1978).

El papel de los directivos intermedios consiste fundamentalmente en complementar la estructura existente y desarrollar formas de implementar políticas y metas establecidas en escalafones superiores (Katz & Kahn, 1978). Este papel requiere una combinación a partes iguales de habilidades técnicas, interpersonales y conceptuales. Los directivos de los escalafones inferiores son responsables fundamentalmente de implementar la política y mantener el flujo de trabajo dentro de la estructura organizativa a existente; en el caso de estos directivos, las habilidades técnicas son relativamente más importantes que las habilidades conceptuales o las interpersonales.

Los requisitos de habilidades para los directivos de cada escalafón varían en cierta medida en función del tipo de organización, su tamaño, su estructura y el grado de centralización de la autoridad (McLennan, 1967). Por ejemplo, las habilidades técnicas son más importantes para los altos ejecutivos de las organizaciones en las que las decisiones operativas están muy centralizadas. De la misma manera, se necesitan más habilidades técnicas en los altos ejecutivos que tienen unos papeles especializados funcionalmente (por ejemplo, ventas a consumidores clave, diseño de producto) además de responsabilidades administrativas generales. Se necesitan más habilidades conceptuales en el caso de los directivos de escalafones intermedios e inferiores que tienen que participar en la planificación estratégica, la innovación de productos y el liderazgo del cambio.

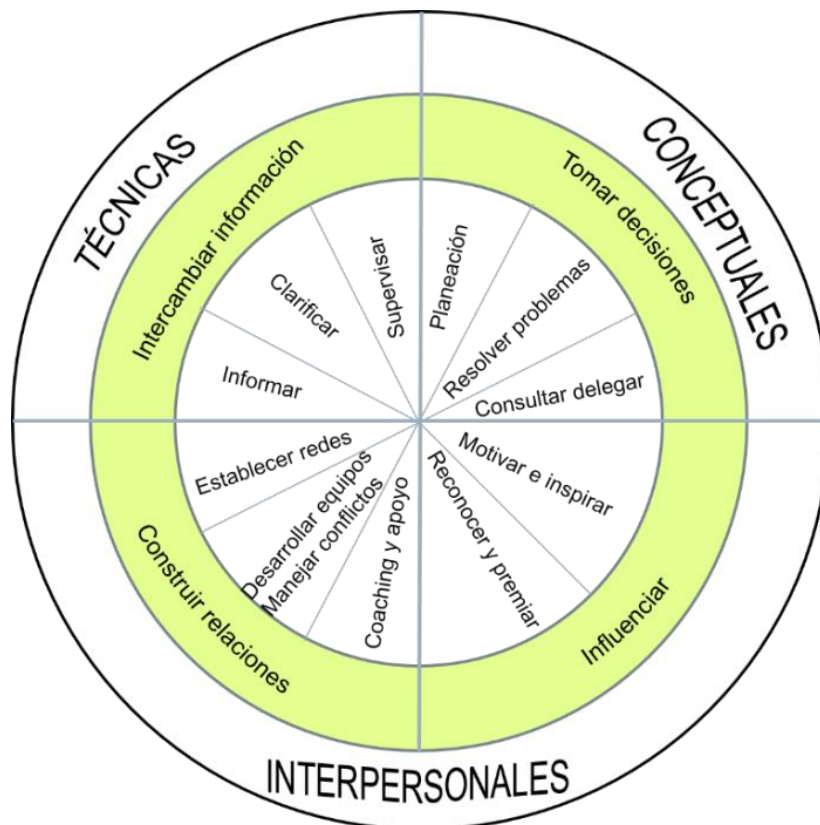


Figura 3.7. Habilidades requeridas según el nivel escalafón (Yukl, 2006)

La revisión previa en investigación conductual prepara el escenario para el desarrollo de hipótesis y preguntas de investigación en el estudio de comportamientos del liderazgo efectivo. En primer lugar, puede ser posible especular qué conductas deben ser identificados como los más importantes a nivel supervisión. Jacobs (1987) y Yukl (1982) describen el nivel supervisor con un gran

énfasis en las habilidades técnicas, un énfasis bajo en habilidades conceptuales y una necesidad relativamente constante para las habilidades interpersonales (Jacobs & Jaques, 1985). En contraste, Morabito (1985) y Taylor (1997) encontraron que las habilidades conceptuales e interpersonales son importantes incluso a nivel de mandos medios. En particular, la muestra de Taylor de 29 oficiales capitanes que operan a nivel supervisor informó que la planificación, el reconociendo e informar como los tres principales comportamientos de liderazgo. Los resultados de Morabito se reflejan en los de Taylor, con la planificación, la motivación y clarificar las funciones como los tres primeros. Por lo tanto, cada uno de los dos estudios revelaron un comportamiento técnico (clarificar / informar), un comportamiento interpersonal (motivar / reconocer), y un comportamiento conceptual (planear) como los más importantes.

3.7. *Hacia un modelo unificado de Liderazgo*

A partir de este último modelo y con el fin de alinear las competencias propuestas por la taxonomía de Yukl, Gallardo (2014) sugiere el modelo general comportamientos de Liderazgo en el que se integran 15 competencias.

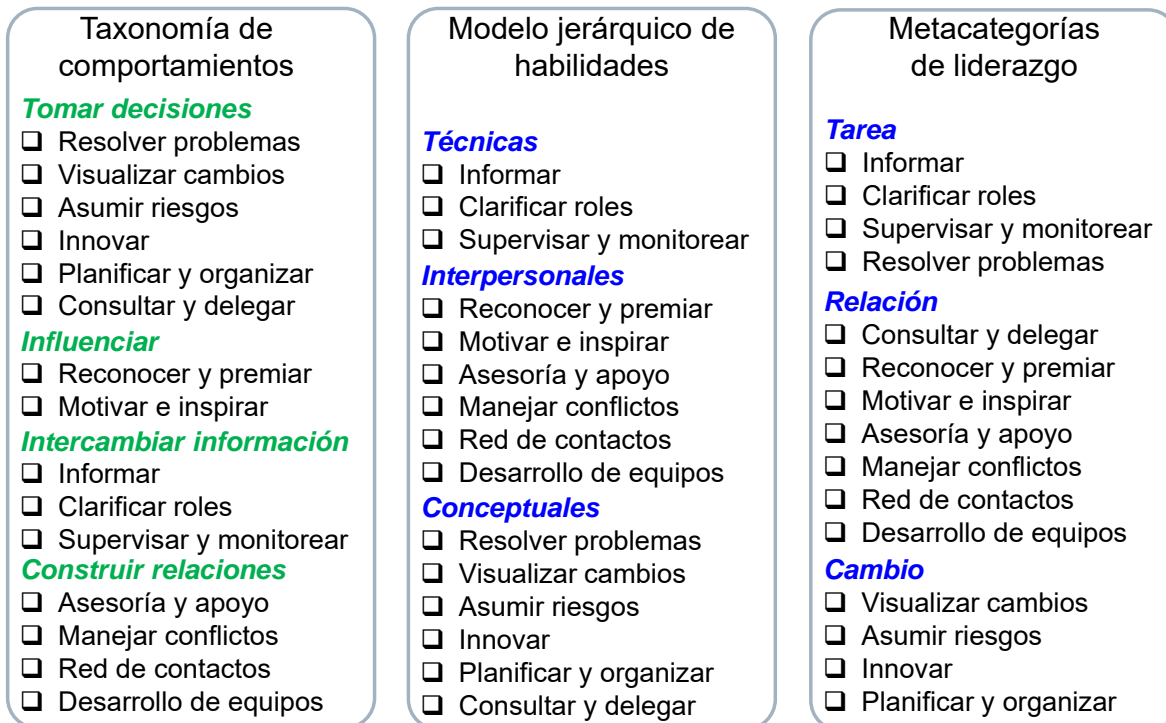


Figura 3.8. Competencias del modelo General de Liderazgo (elaboración propia)

Bajo este modelo se puede afirmar que existen un conjunto de comportamientos que representan un intento para concluir más de 80 años de estudios de liderazgo, con los cuales es posible trabajar para desarrollar líderes que potencien la efectividad de una organización.

Este modelo pretende proporcionar certeza conceptual con la cual se puedan establecer un conjunto de competencias base para el desarrollo de líderes, así como una guía para el liderazgo en las organizaciones según su tamaño, complejidad y circunstancia.

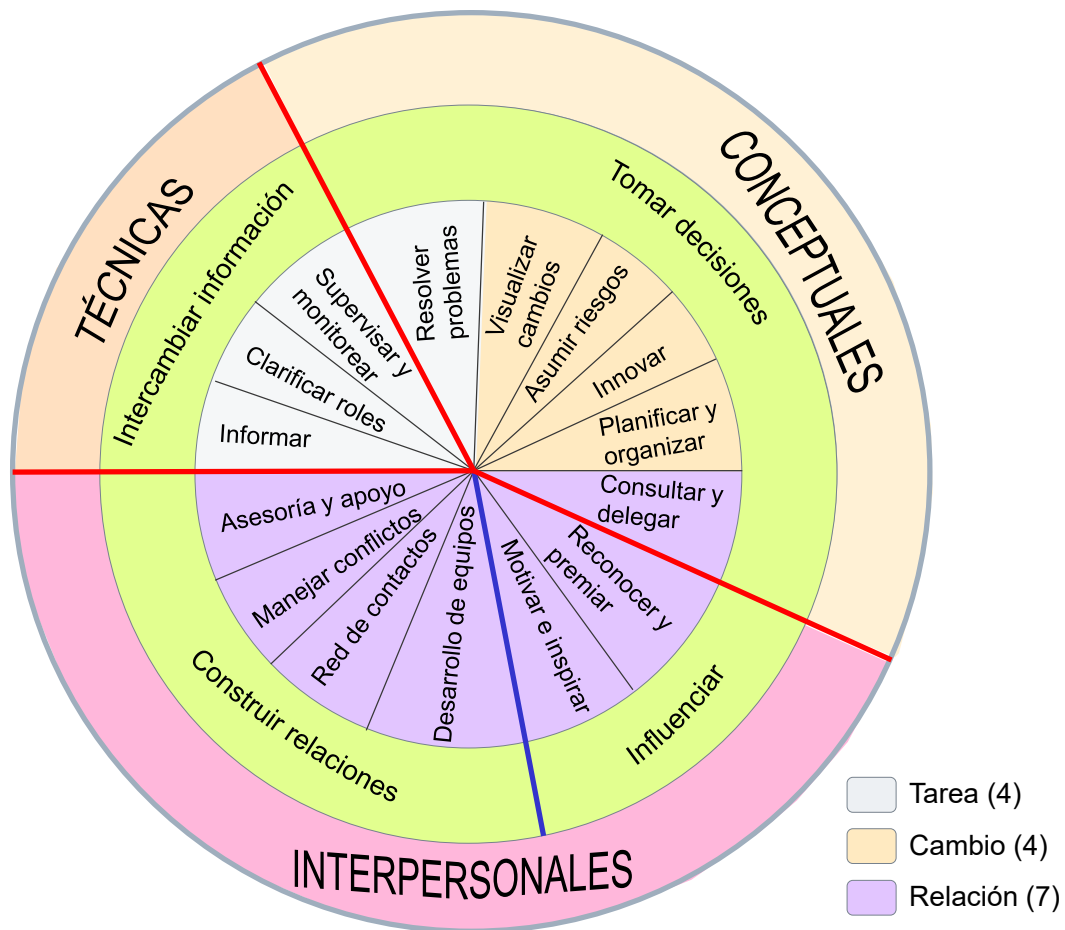


Figura 3.9. Modelo general de liderazgo (elaboración propia)

3.8. Competencias de Liderazgo

A continuación, se describen cada una de las competencias propuestas de liderazgo, basadas en Yukl (2006).

Tabla 3.3. Competencias de Liderazgo (elaboración propia basada en Yukl, 2006)

Definición	Descripción
Informar	Difundir la información relevante sobre las decisiones, planes y actividades.
Clarificar roles y objetivos	Asignación de tareas a colaboradores, proporcionando definición clara de los objetivos, plazos y expectativas de rendimiento.
Supervisar y Monitorear	Control sobre el progreso y la calidad del trabajo, la evaluación del desempeño de los colaboradores y de la unidad organizativa.
Resolver problemas	Identificar problemas y actuar con decisión para implementar soluciones y resolver problemas o crisis importantes.
Planificar y organizar	Determinación de objetivos y estrategias de largo plazo, estableciendo cómo utilizar al personal y los recursos para lograr las metas.
Innovar	Desafiar a la gente a cuestionar sus suposiciones acerca su trabajo y a considerar mejores maneras de hacerlo.
Asumir riesgos	Asumir riesgos personales y hacer sacrificios para alentar y promover el cambio deseable en la organización.
Visualizar cambios	Presentar una visión convincente de resultados que se pueden alcanzar a través de cambios propuestos.
Consultar y Delegar	Revisión con la gente antes de hacer cambios que les afecten, invitando a la participación en la toma de decisiones y la incorporación de ideas.
Motivar e inspirar	El uso de técnicas de influencia para generar entusiasmo y compromiso con los objetivos, dando ejemplo de un comportamiento adecuado.
Reconocer y premiar	Proporcionar elogios, reconocimiento y recompensas por el desempeño efectivo, logros y contribuciones.
Apoyar y asesorar	Apoyo y estímulo en situaciones difíciles, así como consejos para facilitar el desarrollo de habilidades y promoción de las carreras.
Desarrollar Equipos	Fomentar la cooperación, el trabajo en equipo, y la integración dentro de la unidad organizativa.
Gestionar Conflictos	Fomentar y facilitar la resolución constructiva de conflictos
Establecer red de contactos	Desarrollo y mantenimiento de relaciones con personas que son una fuente de información y apoyo.

4. Proceso de Investigación

A continuación, se presentan los constructos propuestos para el estudio. Estos constructos serán llamados:

- ❑ Modelo unificado de liderazgo, construido a partir de los modelos de jerarquías de liderazgo (Katz, 1955 y Jacobs, 1985), de metacategorías (Yukl, 1999) y taxonomías (VV.AA., Yukl, 2002).
- ❑ Modelo de desarrollo de competencias, basado en Modelo de desarrollo de competencias de Dreyfus & Dreyfus (1986).

4.1 Constructos

Dada la ausencia de instrumentos de los modelos a investigar, se procedió a desarrollar los constructos con el objeto de identificar el conjunto de reactivos que formarían parte de dicho instrumento.

Para el modelo unificado de liderazgo se estableció una estructura de competencias base, definidas previamente para ajustarlas cada uno de los modelos constitutivos.

Tabla 4.1. Modelo unificado de liderazgo (elaboración propia)

No.	Taxonomías	Modelo de jerarquías	Metacategorías	Competencia
1	Intercambiar información	Técnica	Tarea	Informar
2	Intercambiar información	Técnica	Tarea	Clarificar roles y objetivos
3	Intercambiar información	Técnica	Tarea	Supervisar y Monitorear
4	Tomar decisiones	Conceptuales	Tarea	Resolver problemas
5	Tomar decisiones	Conceptuales	Cambio	Planificar y organizar
6	Tomar decisiones	Conceptuales	Cambio	Innovar
7	Tomar decisiones	Conceptuales	Cambio	Asumir riesgos
8	Tomar decisiones	Conceptuales	Cambio	Visualizar cambios
9	Tomar decisiones	Conceptuales	Relación	Consultar y Delegar
10	Influenciar	Interpersonal	Relación	Motivar e inspirar
11	Influenciar	Interpersonal	Relación	Reconocer y premiar
12	Construir relaciones	Interpersonal	Relación	Apoyar y asesorar
13	Construir relaciones	Interpersonal	Relación	Desarrollar Equipos
14	Construir relaciones	Interpersonal	Relación	Gestionar Conflictos
15	Construir relaciones	Interpersonal	Relación	Establecer red de contactos

Para el modelo de desarrollo de competencias de Dreyfus, los parámetros usados para la elaboración del cuestionario se basaron en la tabla siguiente:

Tabla 4.2. Modelo de competencias de Dreyfus & Dreyfus (elaboración propia, basado en Dreyfus, 1986)

	Autonomía	Desempeño	Habilidades	Logros	Requerimientos	Trabajo	Base de trabajo		
Novato	Conoce qué (Know What)	<i>Requiere monitoreo continuo y énfasis en las reglas.</i>	<i>Su rendimiento es bajo a menos que se le supervise.</i>	<i>Carece de juicio y criterio discrecional.</i>	<i>Se enfoca en cumplir con las tareas inmediatas</i>	<i>Necesita de supervisión cercana.</i>	<i>Trabaja siguiendo las reglas al pie de la letra.</i>	<i>Reglas</i>	
Aprendiz Avanzado		<i>Trabaja solo, pero en situaciones limitadas y controladas</i>	<i>Es capaz de realizar solo y de manera aceptable tareas sencillas</i>	<i>Su criterio aún es limitado, pero ya es capaz de aplicarlo en contextos similares</i>	<i>Empieza a relacionar situaciones relativas al contexto con las reglas</i>	<i>Aún requiere supervisión en general</i>	<i>Usa las reglas como directrices, pero aún no puede resolver problemas</i>	<i>Directrices</i>	
Competente		Conoce cómo (Know How)	<i>Es capaz de realizar la mayoría de las tareas usando su propio juicio</i>	<i>Visión parcial de acciones en términos de metas a largo plazo</i>	<i>Es capaz de clasificar y priorizar directrices bajo un modelo conceptual</i>	<i>Reconoce, interpreta y concluye las partes más importantes de hecho y situaciones</i>	<i>Depende de un modelo conceptual para definir soluciones</i>	<i>Puede estructurar a groso modo la solución de un problema</i>	<i>Modelos conceptuales</i>
Calificado			<i>Puede resolver por sí mismo las tareas asignadas en tiempo y calidad</i>	<i>Su rendimiento es aceptable según los parámetros de trabajo esperados</i>	<i>Soluciona problemas basado en su experiencia y un tanto de su intuición</i>	<i>Es capaz de concebir el problema como parte de una situación integral</i>	<i>Enseñar lo que sabe a otros para pulir sus propias destrezas</i>	<i>Puede hacer frente a tareas poco estructuradas</i>	<i>Experiencia</i>
Experto			<i>Va más allá de los estándares, creando soluciones innovadoras</i>	<i>Alcanza la excelencia en su trabajo con relativa facilidad</i>	<i>Identifica y resuelve intuitivamente los problemas.</i>	<i>Resuelve problemas sin análisis y planificación explícita</i>	<i>Enfrentar casos excepcionales para incrementar su experiencia</i>	<i>Sabe qué hacer para resolver el problema en todo tipo de situaciones</i>	<i>Intuición</i>

4.2 Levantamiento de información

El proceso de recolección de datos fue a través de medios:

- Cuestionarios montados en Google drive (figura 4.1), a los que se podía acceder desde Internet. Los datos fueron exportados a hojas de cálculo para luego ser trabajadas en SPSS.

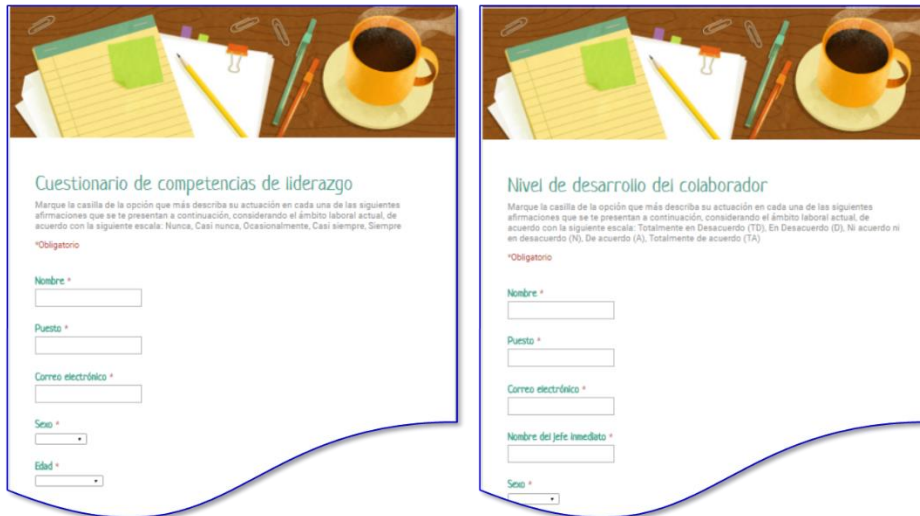


Figura 4.1. Cuestionarios elaborados en Google Drive (elaboración propia).

- Se elaboró una herramienta de captura de información en papel con la que se facilitó el levantamiento de las encuestas. Se tomó un programa de distribución gratuita (software abierto) y se le hicieron las adaptaciones y plantillas para realizar la captura de cuestionarios a través de scanner (figura 4.2).

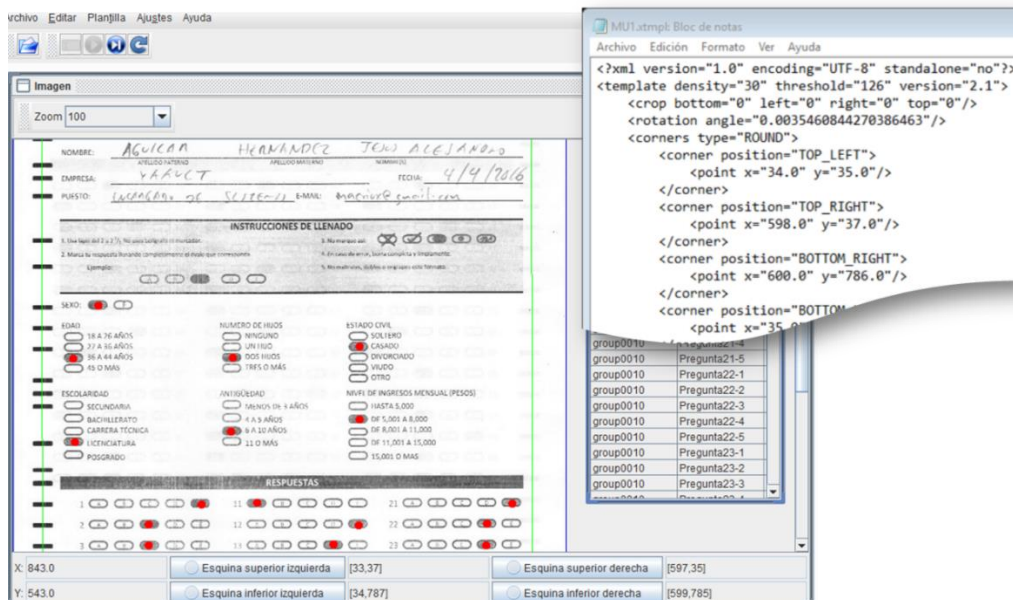


Figura 4.2. Sistema de captura de información (elaboración propia)

Los cuestionarios fueron dirigidos a 234 líderes y 67 colaboradores a través de medios escritos (formas de captura) y electrónicos (vía Internet a través de Google Drive). Sin embargo, para efectos de consistencia sólo se analizaron los resultados de 102 líderes de la empresa Yakult.

4.3 Análisis de información

4.3.1 Validez y confiabilidad del modelo Unificado de Liderazgo

Se realizaron siete versiones, las primeras tres versiones se trabajó con 4 reactivos por competencia, para un total de 60. Las últimas cinco versiones se incrementaron a 5 reactivos por competencia, para un total de 75 reactivos.

Se estuvieron haciendo modificaciones a los enunciados hasta obtener un cuestionario con tres reactivos por competencia que pudieran cumplir con las pruebas de validez y confiabilidad.

Tabla 4.3. Validez y confiabilidad del modelo unificado de liderazgo, versión 7.2.

Competencia	Cronbach	Componentes	Varianza	KMO	Reactivos
E1. Informar	0.590	1	55.03	0.637	01,16,31
E2. Clarificar roles y objetivos	0.742	1	65.94	0.635	32,47,62
E3. Supervisar y Monitorear	0.690	1	61.95	0.659	18,33,48
E4. Resolver problemas	0.622	1	57.35	0.611	19,34,49
E5. Planificar y organizar	0.751	1	66.89	0.687	35,50,65
E6. Innovar	0.633	1	57.88	0.651	21,36,66
E7. Asumir riesgos	0.654	1	59.31	0.639	22,37,52
E8. Visualizar cambios	0.622	1	57.01	0.639	23,53,68
E9. Consultar y Delegar	0.592	1	55.18	0.597	39,54,69
E10. Motivar e inspirar	0.663	1	60.14	0.600	25,55,70
E11. Reconocer y premiar	0.749	1	67.37	0.670	41,56,71
E12. Apoyar y asesorar	0.654	1	59.21	0.628	42,57,72
E13. Desarrollar Equipos	0.628	1	57.87	0.631	13,28,58
E14. Gestionar Conflictos	0.544	1	53.52	0.569	29,59,74
E15. Establecer red de contactos	0.741	1	64.50	0.679	45,60,75

Tabla 4.4. Tabla de correlaciones bivariadas del modelo unificado de liderazgo, versión 7.2.

Correlaciones															
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15
E1	1														
E2	.353**	1													
E3	.313**	.632**	1												
E4	.279**	.450**	.435**	1											
E5	.361**	.600**	.550**	.554**	1										
E6	.141*	.473**	.402**	.341**	.507**	1									
E7	-.024	.235**	.135*	.157*	.094	.182**	1								
E8	.258**	.447**	.391**	.415**	.543**	.410**	.302**	1							
E9	.270**	.615**	.470**	.384**	.519**	.515**	.157*	.438**	1						
E10	.126	.645**	.507**	.287**	.517**	.596**	.177**	.359**	.605**	1					
E11	.175**	.536**	.382**	.155*	.406**	.479**	.166**	.358**	.515**	.578**	1				
E12	.217**	.616**	.533**	.336**	.406**	.320**	.207**	.374**	.595**	.509**	.471**	1			
E13	.263**	.488**	.480**	.293**	.382**	.396**	.031	.232**	.478**	.492**	.453**	.512**	1		
E14	.227**	.525**	.370**	.392**	.452**	.239**	.219**	.510**	.449**	.360**	.254**	.492**	.290**	1	
E15	.132*	.288**	.216**	.147*	.267**	.342**	.269**	.360**	.273**	.299**	.347**	.273**	.311**	.250**	1

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

4.3.2 Validez y confiabilidad del modelo Dreyfus & Dreyfus

Se realizaron cuatro versiones, la primera con 5 reactivos por nivel de desarrollo, para un total de 25. A partir de la segunda se incrementó un reactivo más por nivel, para completar 30.

Se estuvieron haciendo modificaciones a los enunciados hasta obtener un cuestionario con 4 reactivos por competencia que pudieran cumplir con las pruebas de validez y confiabilidad.

Para la versión 4, se hicieron ajustes a los enunciados para aplicarse a 104 participantes, obteniéndose los siguientes resultados:

Tabla 4.7. Validez y confiabilidad del modelo Dreyfus, versión 4.

Nivel de desarrollo	Cronbach	KMO	Componentes	Varianza	Reactivos
Novato	0.79	0.76	1	61.16	30,05,25,15
Aprendiz	0.67	0.69	1	50.82	06,11,16,01
Competente	0.65	0.70	1	48.70	08,13,23,28
Calificado	0.70	0.68	1	53.24	02,17,22,27
Experto	0.74	0.76	1	56.58	04,09,14,29

Tabla 4.8. Tabla de correlaciones bivariadas, versión 4

Correlaciones					
Nivel de desarrollo	D1_Novato	D2_Aprendiz	D3_Competente	D4_Calificado	D5_Experto
D1_Novato	1				
D2_Aprendiz	.473**	1			
D3_Competente	.635**	.538**	1		
D4_Calificado	-.313**	-.258**	-.294**	1	
D5_Experto	-.359**	-.141	-.419**	.612**	1

** La correlación es significativa en el nivel 0,01

* La correlación es significativa en el nivel 0,05

Como se puede observar en la tabla de correlaciones (4.8), mientras más alejados están los niveles de desarrollo más negativos se vuelven; y mientras más cercanos están, más positivos son.

4.3.3 Validez de constructo

Para la versión 7.2 del cuestionario, se volvieron a realizar las pruebas de validez de constructo, obteniéndose los siguientes resultados:

Tabla 4.7. Validez de constructo del modelo unificado de liderazgo, versión 7.2

Dimensión	Cronbach	Factores	Varianza	KMO	Competencias
Metacategorías. Tarea	0.738	1	56.419	0.727	E1 E2 E3 E4
Metacategorías. Cambio	0.655	1	51.907	0.649	E5 E6 E7 E8
Metacategorías. Relación	0.826	1	51.130	0.867	E9 E10 E11 E12 E13 E14 E15
Jerarquías. Técnica	0.698	1	62.800	0.607	E1 E2 E3
Jerarquías. Conceptual	0.761	1	49.066	0.804	E4 E5 E6 E7 E8 E9
Jerarquías. Interpersonal	0.785	1	50.089	0.815	E10 E11 E12 E13 E14 E15
Taxonomías. Intercambiar Información	0.698	1	62.800	0.607	E1 E2 E3
Taxonomías. Tomar decisiones	0.761	1	49.066	0.804	E4 E5 E6 E7 E8 E9
Taxonomías. Influenciar	0.731	1	78.917	0.500	E10 E11
Taxonomías. Construir relaciones	0.665	1	52.059	0.672	E12 E13 E14 E15

Dados los valores anteriores, se puede presumir la validez del planteamiento de la unificación de los modelos de liderazgo, bajo las 15 competencias planteadas.

Para el modelo Dreyfus & Dreyfus se ejecutó un análisis factorial confirmatorio sobre los 30 reactivos representando los cinco niveles de desarrollo, encontrándose únicamente cuatro dimensiones consistentes de tres reactivos cada una, ya que el nivel de desarrollo establecido como “Competente” quedaba integrado como parte de los niveles “Aprendiz” o “Calificado”. Finalmente se definieron 3 reactivos por cada nivel que eran consistentes (tabla 4.8).

Tabla 4.8. Validez de constructo del modelo Dreyfus & Dreyfus, versión 4.0
Matriz de componente rotado^a

Reactivos	Componente			
	1	2	3	4
P25_Novato. Por el momento necesito de entrenamiento y supervisión cercana.	.839	.014	-.100	-.198
P30_Novato. Aún requiero de reglas claras e instrucciones detalladas para realizar mi trabajo.	.814	.164	.033	-.099
P05_Novato. Requiero de apoyo continuo para alcanzar los objetivos esperados.	.779	.229	-.092	-.004
P11_Aprendiz. Sólo soy capaz de tomar decisiones en situaciones específicas.	.033	.830	-.101	.044
P06_Aprendiz. Soy capaz de realizar por mí mismo y de manera aceptable únicamente tareas sencillas.	.223	.775	.231	-.151
P01_Aprendiz. Soy capaz de trabajar satisfactoriamente sólo cuando son situaciones limitadas y controladas.	.229	.664	-.280	.094
P17_Calificado. Soy capaz de concebir la solución a los problemas como parte de una solución integral.	-.071	-.220	.781	.156
P12_Calificado. Soluciono problemas basado en mi experiencia y un tanto en mi intuición.	.063	.215	.757	.073
P27_Calificado. Puedo resolver tareas complicadas yendo un poco más allá de la solución estándar.	-.170	-.191	.658	.328
P24_Experto. Busco enfrentar y resolver situaciones nuevas para incrementar mi experiencia.	-.015	-.129	.107	.777
P09_Experto. Alcanzo la excelencia en mi trabajo con relativa facilidad.	-.119	.204	.137	.737
P04_Experto. Mi experiencia me permite ir más allá de los estándares, creando soluciones innovadoras.	-.291	-.059	.405	.576

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

Estas cuatro dimensiones son consistentes con constructos teóricos anteriores al modelo Dreyfus & Dreyfus, tales como Broadwell (1969) y Burch (1970).

Tomando como base el modelo de cuatro niveles de desarrollo, en las correlaciones (tabla 4.9), también se muestra que mientras más alejados están los niveles de desarrollo más negativos se vuelven; y mientras más cercanos están, más positivos son.

Tabla 4.9. Correlaciones bivariadas del modelo de cuatro niveles

Correlaciones				
	D1_Novato	D2_Aprendiz	D3_Calificador	D4_Experto
D1_Novato	1			
D2_Aprendiz	.523**	1		
D3_Calificador	-.254**	-.254**	1	
D4_Experto	-.537**	-.365**	.546**	1

5. Resultados

5.1 Estadística descriptiva

Los datos fueron analizados con la herramienta SPSS (Statistical Packaged for the Social Sciences) versión 23 y para analizar los resultados se utilizaron técnicas de análisis estadístico univariado y multivariado.

Modelo Unificado

A continuación, se muestra la estadística descriptiva de la muestra objeto de estudio.

Tabla 5.1. Nivel jerárquico

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Encargado de ventas	56	54.9	54.9	54.9
Coordinador de sucursal	19	18.6	18.6	73.5
Coordinador de zona	21	20.6	20.6	94.1
Jefe de región	4	3.9	3.9	98.0
Supervisor	2	2.0	2.0	100.0
Total	102	100.0	100.0	

Tabla 5.2. Sexo

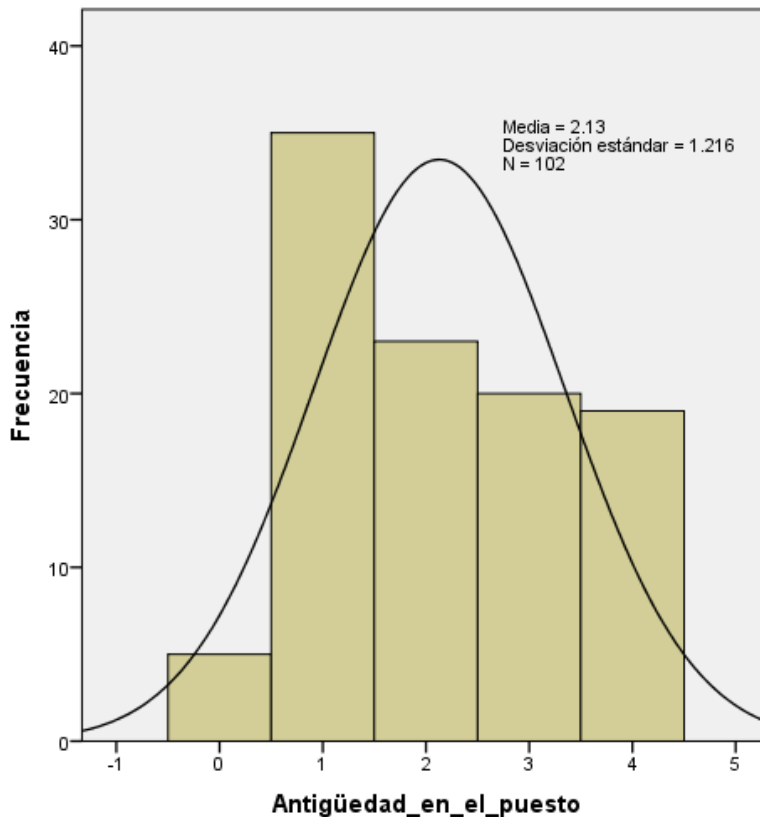
Escala	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Masculino	101	99.0	99.0	99.0
Femenino	1	1.0	1.0	100.0
Total	102	100.0	100.0	

Tabla 5.3. Estado civil

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sin respuesta	8	7.8	7.8	7.8
Soltero	5	4.9	4.9	12.7
Casado	78	76.5	76.5	89.2
Divorciado	2	2.0	2.0	91.2
Otro	9	8.8	8.8	100.0
Total	102	100.0	100.0	

Tabla 5.4. Antigüedad en el puesto

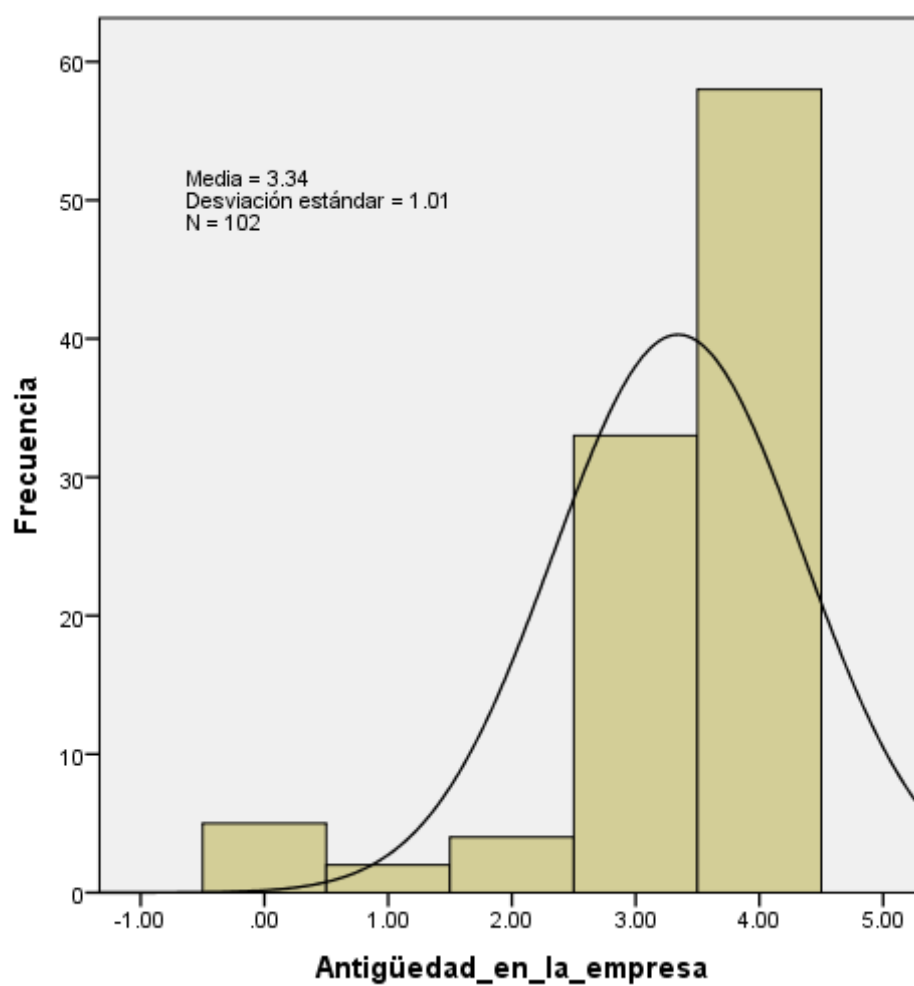
Escala	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sin respuesta	5	4.9	4.9	4.9
Menos de 3 años	35	34.3	34.3	39.2
4 a 5 años	23	22.5	22.5	61.8
6 a 10 años	20	19.6	19.6	81.4
11 o más	19	18.6	18.6	100.0
Total	102	100.0	100.0	



Gráfica 5.1 Histograma, antigüedad en el puesto

Tabla 5.5. Antigüedad en la empresa

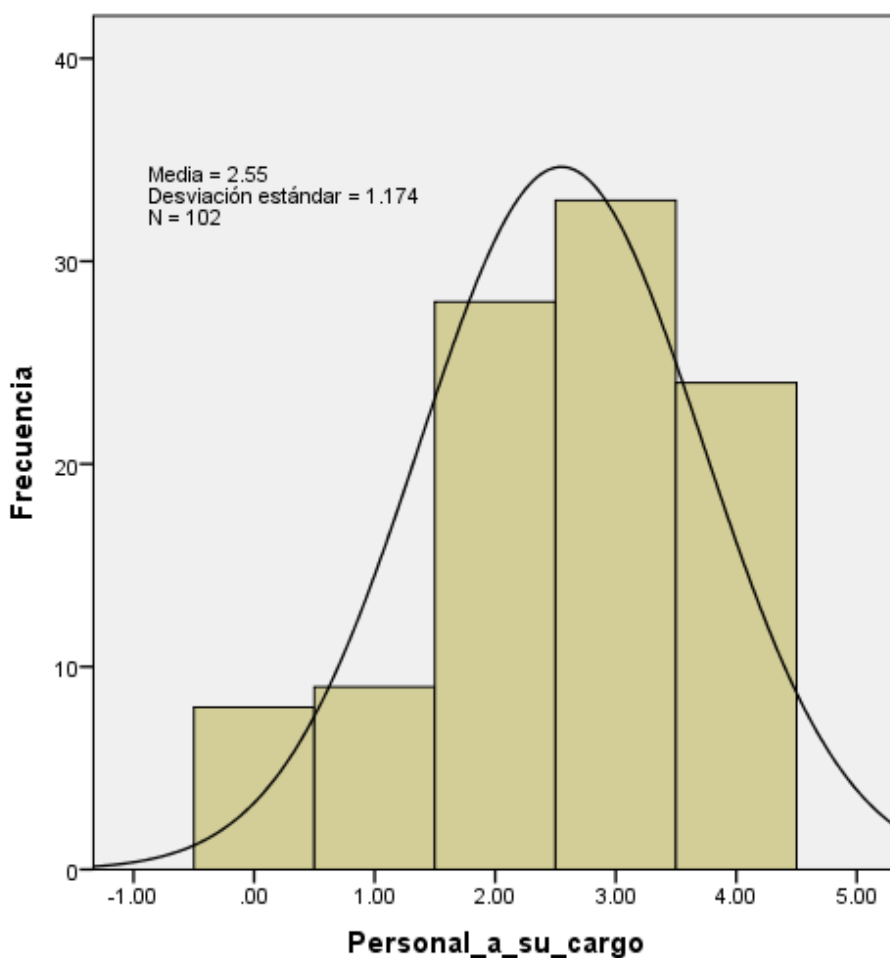
Escala	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sin respuesta	5	4.9	4.9	4.9
Menos de 3 años	2	2.0	2.0	6.9
4 a 5 años	4	3.9	3.9	10.8
6 a 10 años	33	32.4	32.4	43.1
11 o más	58	56.9	56.9	100.0
Total	102	100.0	100.0	



Gráfica 5.2 Histograma, antigüedad en la empresa

Tabla 5.6. Personal a su cargo

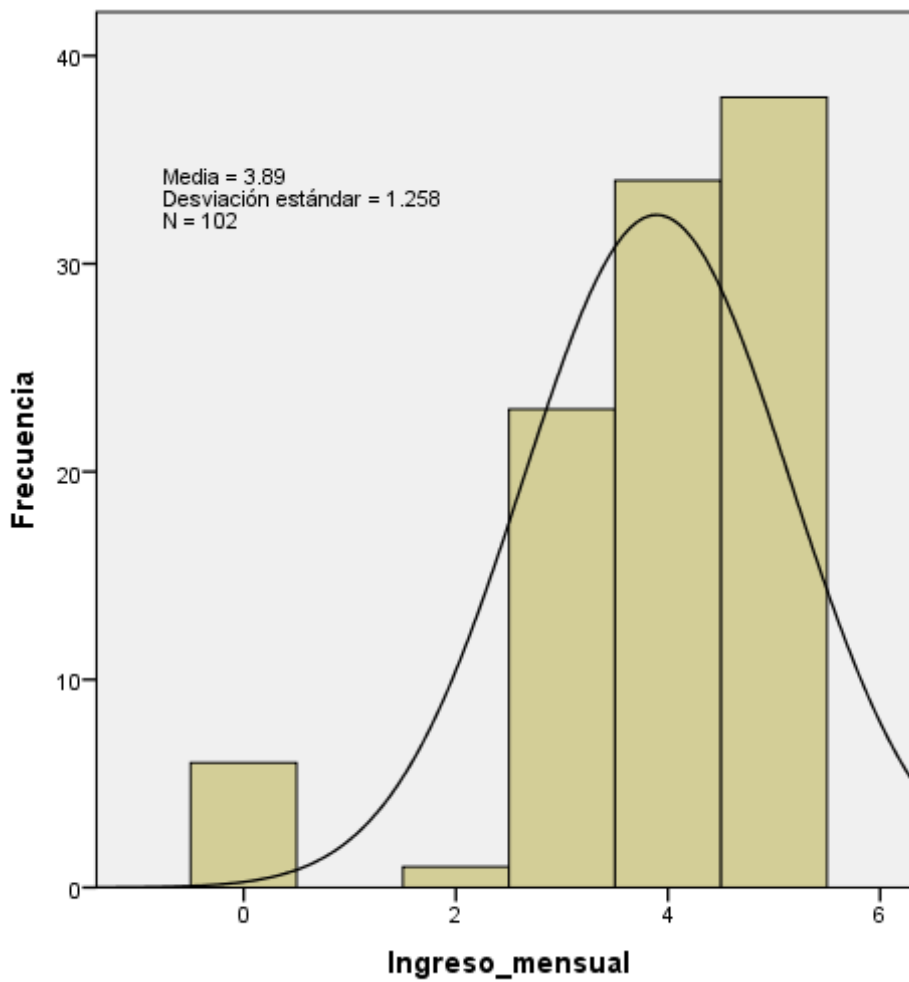
Escala	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sin respuesta	8	7.8	7.8	7.8
1 a 5 personas	9	8.8	8.8	16.7
6 a 15 personas	28	27.5	27.5	44.1
16 a 25 personas	33	32.4	32.4	76.5
26 o más personas	24	23.5	23.5	100.0
Total	102	100.0	100.0	



Gráfica 5.3 Histograma, personal a su cargo

Tabla 5.7. Ingreso mensual

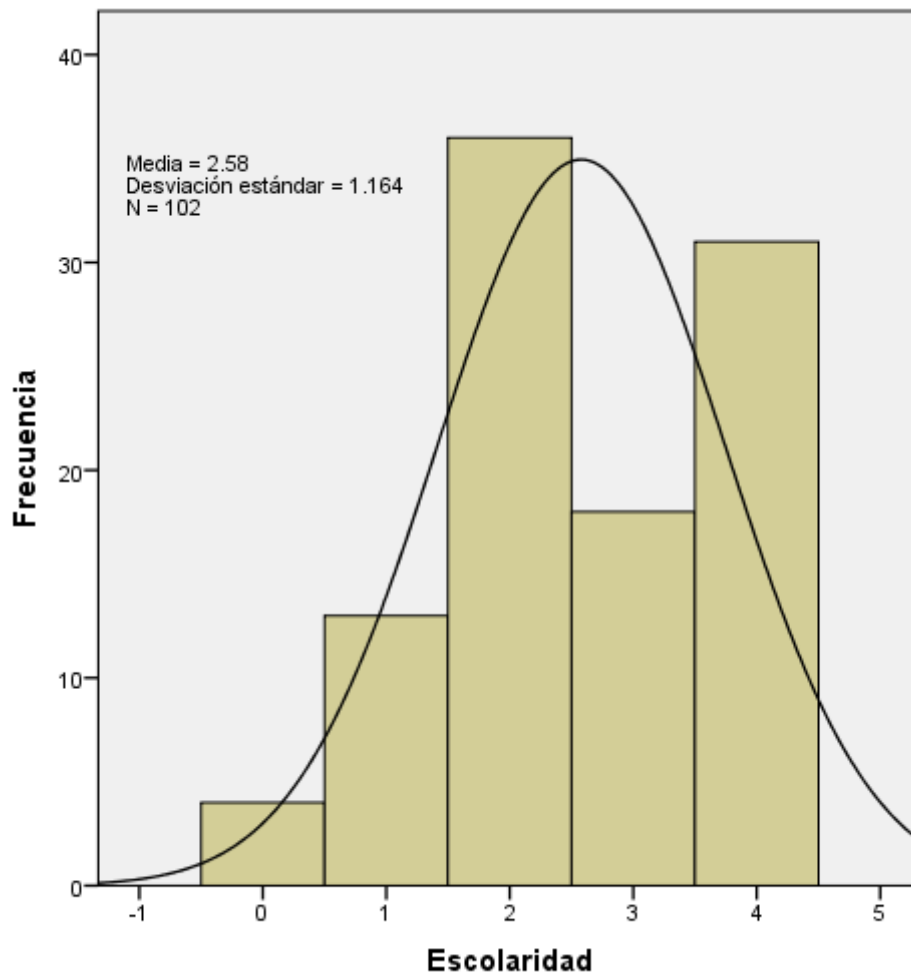
Escala	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sin respuesta	6	5.9	5.9	5.9
De 5,001 a 8000 pesos	1	1.0	1.0	6.9
De 8,001 a 11,000 pesos	23	22.5	22.5	29.4
De 11,001 a 15,000 pesos	34	33.3	33.3	62.7
15,001 o mas	38	37.3	37.3	100.0
Total	102	100.0	100.0	



Gráfica 5.4 Histograma, ingreso mensual

Tabla 5.8 Escolaridad

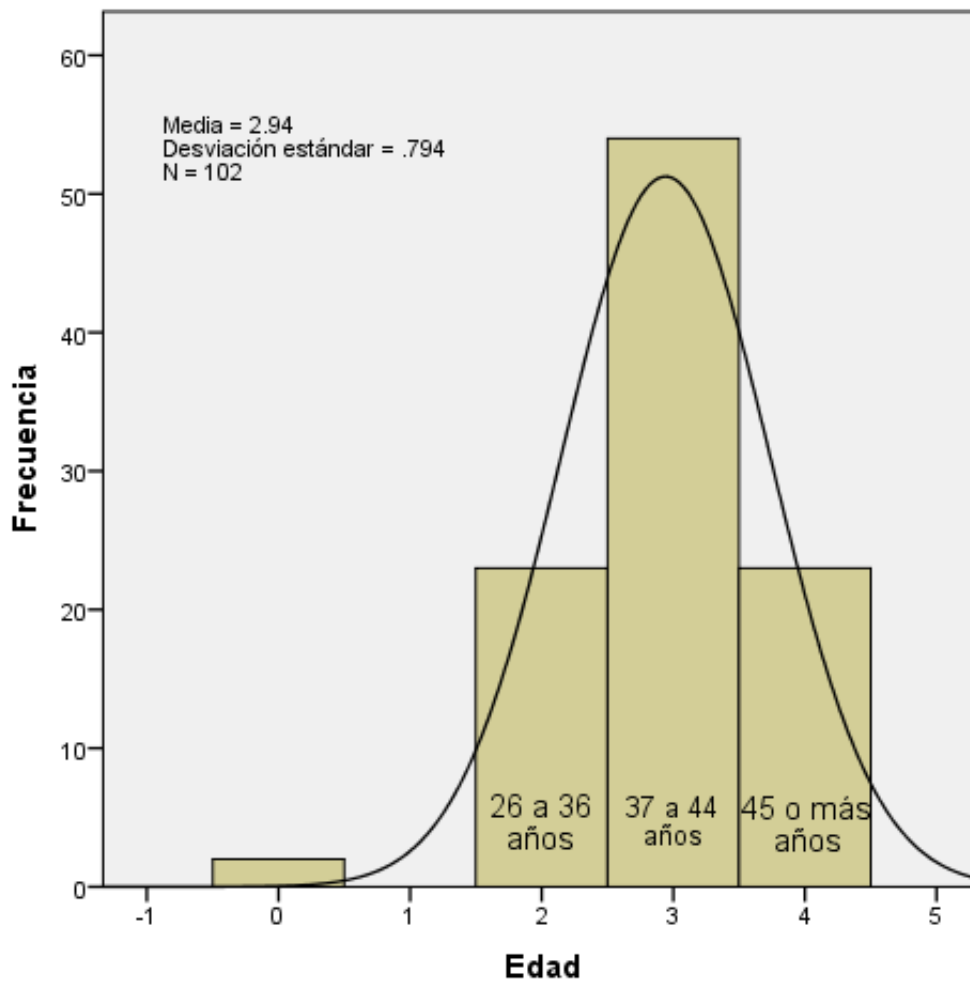
Escala	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sin respuesta	4	3.9	3.9	3.9
Secundaria	13	12.7	12.7	16.7
Bachillerato	36	35.3	35.3	52.0
Carrera técnica	18	17.6	17.6	69.6
Licenciatura	31	30.4	30.4	100.0
Total	102	100.0	100.0	



Gráfica 5.5 Histograma, escolaridad

Tabla 5.9. Edad

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sin respuesta	2	2.0	2.0	2.0
26 a 36 años	23	22.5	22.5	24.5
37 a 44 años	54	52.9	52.9	77.5
45 o mas	23	22.5	22.5	100.0
Total	102	100.0	100.0	



Gráfica 5.6 Histograma, edad.

Modelo Dreyfus

A continuación, se muestra la estadística descriptiva de la muestra objeto de estudio.

	Tabla 5.10 Edad					Total
	No proporcionó	18 a 26 años	27 a 36 años	37 a 44 años	45 o más años	
Hombre	4	3	7	15	4	33
Mujer	2	7	26	14	2	51
Total	6	10	33	29	6	84

	Tabla 5.11 Hijos					Total
	No proporcionó	Ninguno	Un hijo	Dos hijos	Tres o más hijos	
Hombre	4	3	5	12	9	33
Mujer	2	27	11	9	2	51
Total	6	30	16	21	11	84

	Tabla 5.12 Estado civil					Total
	No proporcionó	Soltero	Casado	Divorciado	Otro	
Hombre	4	2	20	2	5	33
Mujer	2	25	14	3	7	51
Total	6	27	34	5	12	84

	Tabla 5.13 Antigüedad en el puesto					Total
	No proporcionó	Menos de 3 años	4 a 5 años	6 a 10 años	11 o más	
Hombre	4	10	1	4	14	33
Mujer	2	29	6	12	2	51
Total	6	39	7	16	16	84

	Tabla 5.14. Escolaridad					Total
	No proporcionó	Secundaria	Bachillerato	Carrera técnica	Licenciatura	
Hombre	4	3	9	5	12	33
Mujer	2	0	10	22	17	51
Total	6	3	19	27	29	84

	<i>Tabla 5.15. Ingreso mensual</i>						Total
	No proporcionó	Menos de 5,000 pesos	De 5,001 a 8,000	De 8,001 a 11,000	11,001 a 15,000	15,001 o más	
Hombre	4	2	2	10	10	5	33
Mujer	2	6	12	27	4	0	51
Total	6	8	14	37	14	5	84

Tabla 5.16. Fortalezas, oportunidades y debilidades de la muestra

Estadísticas de muestra única					95% de intervalo de confianza de la diferencia	
	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	Inferior	Superior
E13_Desarrollar Equipos	102	13.4314	1.91663	.18977	13.0549	13.8078
E11_Reconocer y premiar	102	13.2941	2.01277	.19929	12.8988	13.6895
E2_Clarificar roles y objetivos	102	13.2843	1.64935	.16331	12.9604	13.6083
E12_Apoyar y asesorar	102	13.0392	1.67640	.16599	12.7099	13.3685
E1_Informar	102	13.0294	1.69130	.16746	12.6972	13.3616
E10_Motivar e inspirar	102	12.9902	1.85886	.18405	12.6251	13.3553
E9_Consultar y Delegar	102	12.9510	1.82055	.18026	12.5934	13.3086
E5_Planificar y organizar	102	12.9118	1.82449	.18065	12.5534	13.2701
E3_Supervisar y Monitorear	102	12.6176	1.70058	.16838	12.2836	12.9517
E14_Gestionar Conflictos	102	12.4412	1.82704	.18090	12.0823	12.8000
E4_Resolver problemas	102	12.3725	1.63454	.16184	12.0515	12.6936
E6_Innovar	102	11.6176	2.01992	.20000	11.2209	12.0144
E8_Visualizar cambios	102	11.5098	2.04767	.20275	11.1076	11.9120
E15_Establecer red de contactos	102	11.0882	2.38021	.23568	10.6207	11.5558
E7_Asumir riesgos	102	10.5392	2.83078	.28029	9.9832	11.0952

5.1 Resultados de las hipótesis de investigación

A continuación, se presentan los resultados del estudio para contrastar con las hipótesis planteadas.

5.1.1. Resultados de la hipótesis general

Hi. El modelo integrador de Yukl se valida empíricamente en mandos medios de una empresa de clase mundial en México (a nivel nacional), existiendo una congruencia entre las subescalas del modelo de jerárquico, de metacategorías y taxonomías.

Haciendo una exploración de factores general se analizaron todas las competencias en busca de dimensiones generales del modelo, con el fin de simplificar los componentes a través del análisis factorial confirmatorio, resultados que se muestran a continuación:

Tabla 5.17. Análisis factorial confirmatorio.
Matriz de componente rotado^a

	Componente		
	1	2	3
E8_Visualizar cambios	.770	.279	.080
E4_Resolver problemas	.702	-.112	.467
E5_Planificar y organizar	.624	.345	.310
E14_Gestionar Conflictos	.609	.376	-.046
E2_Clarificar roles y objetivos	.584	.558	.267
E9_Consultar y Delegar	.572	.546	.174
E7_Asumir riesgos	.559	.005	-.427
E11_Reconocer y premiar	.139	.859	.039
E10_Motivar e inspirar	.395	.719	.084
E15_Establecer red de contactos	-.011	.665	.034
E6_Innovar	.404	.642	.130
E12_Apoyar y asesorar	.497	.521	.340
E13_Desarrollar Equipos	.096	.202	.755
E3_Supervisar y Monitorear	.172	.139	.743
E1_Informar	.031	-.017	.724

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

El análisis factorial confirmatorio proporciona tres dimensiones generales:

Dimensión 1 E2, E4, E5, E7, E8, E9
 Dimensión 2 E6, E10, E11, E12, E15
 Dimensión 3 E1, E3, E13

Para validar la hipótesis, se procedió a comparar las competencias de cada constructo teórico contra las competencias de las dimensiones resultantes (tabla 5.17).

Tabla 5.18. Modelo de Taxonomías de Liderazgo

Dimensión	Cumple	Cronbach	Factores	Varianza	KMO	Competencias
Intercambiar Información	67%	0.623	1	55.251	0.618	E1 E2 E3
Tomar decisiones	71%	0.766	2	51.847	0.796	E4 E5 E6 E7 E8 E9
Influenciar	40%	0.776	1	81.794	0.500	E10 E11
Construir relaciones	0%	0.690	1	48.220	0.576	E12 E13 E14 E15

Para el modelo de Taxonomías de Liderazgo (tabla 5.18) se observa que la dimensión de construir relaciones carece de coincidencia con el análisis factorial confirmatorio por lo que, bajo los resultados del estudio, este modelo se descarta.

Tabla 5.19. Modelo de Metacategorías de Liderazgo

Dimensión	Cumple	Cronbach	Factores	Varianza	KMO	Competencias
Tarea	67%	0.699	1	50.527	0.697	E1 E2 E3 E4
Cambio	43%	0.666	1	54.433	0.669	E5 E6 E7 E8
Relación	80%	0.843	1	49.783	0.800	E9 E10 E11 E12 E13 E14 E15

Para el modelo de Metacategorías de Liderazgo (tabla 5.19) se observa que la dimensión de Cambio tiene una baja coincidencia (43%) con el análisis factorial confirmatorio. Se puede decir que el modelo histórico que plantean Blake y Mouton (1982) tiene una alta coincidencia con el modelo de competencias de liderazgo, sin embargo, es insuficiente para el modelo tridimensional de Metacategorías, por lo que, bajo los resultados del estudio, este modelo se descarta.

Tabla 5.20. Modelo de Jerarquías de Liderazgo

Dimensión	Cumple	Cronbach	Factores	Varianza	KMO	Competencias
Técnica	67%	0.623	1	55.251	0.618	E1 E2 E3
Conceptual	71%	0.766	2	51.847	0.796	E4 E5 E6 E7 E8 E9
Interpersonal	80%	0.769	1	48.736	0.724	E10 E11 E12 E13 E14 E15

Para el modelo de Jerarquías de Liderazgo (tabla 5.20) se observa que, si bien no coinciden al 100%, las coincidencias son altas, por lo que se puede presumir que este modelo es consistente con el estudio.

En conclusión, los resultados sólo avalan uno de los tres modelos que sostiene la hipótesis, por lo que se descarta, dando paso a la hipótesis alterna que señala:

Ha: El modelo integrador de Yukl se valida parcialmente en uno o dos de los modelos planteados.

5.1.2. Resultados de las hipótesis específicas

Hi: Hay diferencias significativas entre el nivel jerárquico y las competencias gerenciales de líder.

Observando la tabla 5.22, si bien los valores de la media de todos los niveles jerárquicos por cada competencia pueden aportar alguna información, los datos proporcionados por ANOVA (tabla 5.21) indica que no existen diferencias significativas (Sig. Debe ser menos a 0.05) entre las puntuaciones medias de los diferentes niveles jerárquicos. Una explicación podría ser que, si bien nominalmente son diferentes niveles jerárquicos, salvo el jefe de ventas, el resto podrían catalogarse en el mismo nivel jerárquico; es decir, básicamente sus tareas son las mismas como para considerarlas como diferentes niveles jerárquicos. Por lo tanto, se descarta la hipótesis con una Sig. > 0.05.

Tabla 5.21. ANOVA, nivel jerárquico

Competencia	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
E1_Informar	8.018	4	2.004	.692	.599
E2_Clarificar roles y objetivos	9.382	4	2.345	.857	.493
E3_Supervisar y Monitorear	9.720	4	2.430	.835	.506
E4_Resolver problemas	3.595	4	.899	.327	.859
E5_Planificar y organizar	8.503	4	2.126	.629	.643
E6_Innovar	11.270	4	2.818	.682	.606
E7_Asumir riesgos	17.375	4	4.344	.532	.712
E8_Visualizar cambios	13.617	4	3.404	.806	.525
E9_Consultar y Delegar	9.941	4	2.485	.742	.566
E10_Motivar e inspirar	7.636	4	1.909	.543	.705
E11_Reconocer y premiar	17.311	4	4.328	1.071	.375
E12_Apoyar y asesorar	2.650	4	.663	.229	.922
E13_Desarrollar Equipos	3.960	4	.990	.262	.902
E14_Gestionar Conflictos	2.589	4	.647	.188	.944
E15_Establecer red de contactos	28.393	4	7.098	1.266	.289

Tabla 5.22. Intervalos de confianza jerarquizados para la media de todos los niveles jerárquicos

Competencia por nivel jerárquico		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
E1_Informar	Encargado de ventas	56	13.1607	1.73495	.23184	12.6961	13.6253	7.00	15.00
	Coordinador de sucursal	19	13.0526	1.87005	.42902	12.1513	13.9540	7.00	15.00
	Coordinador de zona	21	12.5714	1.59911	.34895	11.8435	13.2993	10.00	15.00
	Jefe de región	4	13.7500	0.50000	.25000	12.9544	14.5456	13.00	14.00
	Supervisor	2	12.5000	0.70711	.50000	6.1469	18.8531	12.00	13.00
Total		102	13.03	1.69	0.17	12.70	13.36	7	15
E2_Clarificar roles y objetivos	Encargado de ventas	56	13.4821	1.84874	.24705	12.9870	13.9772	4.00	15.00
	Coordinador de sucursal	19	13.3158	1.37649	.31579	12.6523	13.9792	11.00	15.00
	Coordinador de zona	21	12.7143	1.41926	.30971	12.0682	13.3603	10.00	15.00
	Jefe de región	4	13.5000	1.00000	.50000	11.9088	15.0912	12.00	14.00
	Supervisor	2	13.0000	0.00000	.00000	13.0000	13.0000	13.00	13.00
Total		102	13.28	1.65	0.16	12.96	13.61	4	15
E3_Supervisar y Monitorear	Encargado de ventas	56	12.7321	1.60103	.21395	12.3034	13.1609	5.00	15.00
	Coordinador de sucursal	19	12.7368	1.79016	.41069	11.8740	13.5997	8.00	15.00
	Coordinador de zona	21	12.0476	1.82965	.39926	11.2148	12.8805	8.00	15.00
	Jefe de región	4	13.2500	2.36291	1.18145	9.4901	17.0099	10.00	15.00
	Supervisor	2	13.0000	0.00000	.00000	13.0000	13.0000	13.00	13.00
Total		102	12.62	1.70	0.17	12.28	12.95	5	15
E4_Resolver problemas	Encargado de ventas	56	12.3036	1.58309	.21155	11.8796	12.7275	9.00	15.00
	Coordinador de sucursal	19	12.6316	1.92095	.44070	11.7057	13.5574	7.00	15.00
	Coordinador de zona	21	12.4762	1.36452	.29776	11.8551	13.0973	10.00	15.00
	Jefe de región	4	11.7500	2.87228	1.43614	7.1796	16.3204	8.00	15.00
	Supervisor	2	12.0000	0.00000	.00000	12.0000	12.0000	12.00	12.00
Total		102	12.37	1.63	0.16	12.05	12.69	7	15
E5_Planificar y organizar	Encargado de ventas	56	13.0536	1.84312	.24630	12.5600	13.5472	5.00	15.00
	Coordinador de sucursal	19	12.9474	1.74718	.40083	12.1053	13.7895	10.00	15.00
	Coordinador de zona	21	12.6667	1.59164	.34733	11.9422	13.3912	9.00	15.00
	Jefe de región	4	11.7500	3.40343	1.70171	6.3344	17.1656	7.00	15.00
	Supervisor	2	13.5000	0.70711	.50000	7.1469	19.8531	13.00	14.00
Total		102	12.91	1.82	0.18	12.55	13.27	5	15

Tabla 5.22. Intervalos de confianza jerarquizados para la media de todos los niveles jerárquicos (continuación)

Competencia por nivel jerárquico		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
E6_Innovar	Encargado de ventas	56	11.8036	2.03978	.27258	11.2573	12.3498	6.00	15.00
	Coordinador de sucursal	19	11.8421	1.64192	.37668	11.0507	12.6335	9.00	15.00
	Coordinador de zona	21	11.0476	2.29077	0.49989	10.0049	12.0904	6.00	15.00
	Jefe de región	4	11.0000	2.16025	1.08012	7.5626	14.4374	8.00	13.00
	Supervisor	2	11.5000	2.12132	1.50000	-7.5593	30.5593	10.00	13.00
Total		102	11.62	2.02	0.20	11.22	12.01	6	15
E7_Asumir riesgos	Encargado de ventas	56	10.2143	3.06721	.40987	9.3929	11.0357	3.00	15.00
	Coordinador de sucursal	19	10.8947	2.78677	.63933	9.5516	12.2379	5.00	14.00
	Coordinador de zona	21	11.0000	2.32379	0.50709	9.9422	12.0578	6.00	15.00
	Jefe de región	4	10.2500	2.98608	1.49304	5.4985	15.0015	7.00	14.00
	Supervisor	2	12.0000	0.00000	.00000	12.0000	12.0000	12.00	12.00
Total		102	10.54	2.83	0.28	9.98	11.10	3	15
E8_Visualizar cambios	Encargado de ventas	56	11.4286	2.13079	.28474	10.8579	11.9992	3.00	15.00
	Coordinador de sucursal	19	11.6316	2.16565	.49684	10.5878	12.6754	6.00	14.00
	Coordinador de zona	21	11.8095	1.43593	.31335	11.1559	12.4632	9.00	14.00
	Jefe de región	4	10.0000	3.16228	1.58114	4.9681	15.0319	6.00	13.00
	Supervisor	2	12.5000	2.12132	1.50000	-6.5593	31.5593	11.00	14.00
Total		102	11.51	2.05	0.20	11.11	11.91	3	15
E9_Consultar y Delegar	Encargado de ventas	56	12.8571	1.95800	.26165	12.3328	13.3815	4.00	15.00
	Coordinador de sucursal	19	13.3684	1.53516	.35219	12.6285	14.1083	10.00	15.00
	Coordinador de zona	21	12.7143	1.73617	.37886	11.9240	13.5046	9.00	15.00
	Jefe de región	4	12.7500	1.89297	.94648	9.7379	15.7621	10.00	14.00
	Supervisor	2	14.5000	0.70711	.50000	8.1469	20.8531	14.00	15.00
Total		102	12.95	1.82	0.18	12.59	13.31	4	15
E10_Motivar e inspirar	Encargado de ventas	56	13.1964	1.98558	.26533	12.6647	13.7282	4.00	16.00
	Coordinador de sucursal	19	12.8421	1.25889	.28881	12.2353	13.4489	10.00	15.00
	Coordinador de zona	21	12.5238	2.13586	0.46608	11.5516	13.4960	8.00	15.00
	Jefe de región	4	13.2500	1.25831	.62915	11.2478	15.2522	12.00	15.00
	Supervisor	2	13.0000	0.00000	.00000	13.0000	13.0000	13.00	13.00
Total		102	12.99	1.86	0.18	12.63	13.36	4	16

Tabla 5.22. Intervalos de confianza jerarquizados para la media de todos los niveles jerárquicos (continuación)

Competencia por nivel jerárquico		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
E11_Reconocer y premiar	Encargado de ventas	56	13.4107	2.03404	.27181	12.8660	13.9554	4.00	15.00
	Coordinador de sucursal	19	13.8421	1.46299	.33563	13.1370	14.5472	10.00	15.00
	Coordinador de zona	21	12.7143	2.45240	0.53516	11.5980	13.8306	8.00	15.00
	Jefe de región	4	12.5000	1.29099	.64550	10.4457	14.5543	11.00	14.00
	Supervisor	2	12.5000	0.70711	.50000	6.1469	18.8531	12.00	13.00
	Total	102	13.29	2.01	0.20	12.90	13.69	4	15
E12_Apoyar y asesorar	Encargado de ventas	56	13.0357	1.66203	.22210	12.5906	13.4808	5.00	15.00
	Coordinador de sucursal	19	13.1579	1.53707	.35263	12.4171	13.8987	10.00	15.00
	Coordinador de zona	21	12.8095	1.96517	0.42884	11.9150	13.7041	8.00	15.00
	Jefe de región	4	13.5000	1.29099	.64550	11.4457	15.5543	12.00	15.00
	Supervisor	2	13.5000	2.12132	1.50000	-5.5593	32.5593	12.00	15.00
	Total	102	13.04	1.68	0.17	12.71	13.37	5	15
E13_Desarrollar Equipos	Encargado de ventas	56	13.4107	2.15556	.28805	12.8335	13.9880	1.00	17.00
	Coordinador de sucursal	19	13.7368	1.69450	.38875	12.9201	14.5536	9.00	15.00
	Coordinador de zona	21	13.1429	1.55839	.34007	12.4335	13.8522	10.00	15.00
	Jefe de región	4	13.7500	1.89297	.94648	10.7379	16.7621	11.00	15.00
	Supervisor	2	13.5000	0.70711	.50000	7.1469	19.8531	13.00	14.00
	Total	102	13.43	1.92	0.19	13.05	13.81	1	17
E14_Gestionar Conflictos	Encargado de ventas	56	12.3214	2.01004	.26860	11.7831	12.8597	3.00	15.00
	Coordinador de sucursal	19	12.6842	1.52944	.35088	11.9470	13.4214	9.00	15.00
	Coordinador de zona	21	12.4762	1.63153	.35603	11.7335	13.2189	9.00	14.00
	Jefe de región	4	12.5000	2.38048	1.19024	8.7121	16.2879	9.00	14.00
	Supervisor	2	13.0000	0.00000	.00000	13.0000	13.0000	13.00	13.00
	Total	102	12.44	1.83	0.18	12.08	12.80	3	15
E15_Establecer red de contactos	Encargado de ventas	56	10.8214	2.61539	.34950	10.1210	11.5218	2.00	15.00
	Coordinador de sucursal	19	12.1053	1.62941	.37381	11.3199	12.8906	9.00	15.00
	Coordinador de zona	21	11.0952	2.21144	.48258	10.0886	12.1019	6.00	14.00
	Jefe de región	4	10.0000	2.58199	1.29099	5.8915	14.1085	7.00	13.00
	Supervisor	2	11.0000	1.41421	1.00000	-1.7062	23.7062	10.00	12.00
	Total	102	11.09	2.38	0.24	10.62	11.56	2	15

Hi: Existen diferencias significativas de los factores de antigüedad en el puesto y antigüedad en la organización sobre las competencias gerenciales del líder.

A partir de la tabla 5.23, se observa que sólo una competencia (informar) tiene diferencias significativas (Sig. < 0.05) para la media de antigüedad en el puesto. Por otro lado, se observa a partir de la tabla 5.8 que dos competencias (resolver problemas y desarrollar equipos) son significativas para la media de antigüedad en la empresa.

Tabla 5.23. ANOVA, antigüedad en el puesto

Competencia	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
E1_Informar	32.232	4	8.058	3.045	0.02

Derivado de la tabla 5.24, se infiere que los líderes entre 4 y 5 años de antigüedad en el puesto tienen una mayor responsabilidad de informar sobre las actividades de su función y en segundo lugar aquellos con antigüedad entre los 6 y 10 años.

Tabla 5.24. ANOVA, antigüedad en la empresa

Competencia	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
E4_Resolver problemas	29.214	4	7.303	2.944	.024
E13_Desarrollar Equipos	51.061	4	12.765	3.870	.006

En la tabla 5.26 se pueden observar que los líderes cuya antigüedad en la empresa menor a los 3 años tienden a tener valores más altos de en media de casi todas las competencias, aun cuando sólo son significativas las competencias de resolver problemas y desarrollar equipos.

De lo anterior se puede concluir que sólo algunas competencias tienen diferencias significativas, por lo que la hipótesis no se cumple.

Tabla 5.25. Intervalos de confianza jerarquizados para la media de la antigüedad en el puesto

Competencia por antigüedad en el puesto		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
E1_Informar	Sin respuesta	5	13.6000	1.67332	.74833	11.5223	15.6777	11.00	15.00
	Menos de 3 años	35	12.2571	2.01965	.34138	11.5634	12.9509	7.00	15.00
	4 a 5 años	23	13.4783	1.30974	.27310	12.9119	14.0446	10.00	15.00
	6 a 10 años	20	13.4500	1.43178	.32016	12.7799	14.1201	10.00	15.00
	11 o más	19	13.3158	1.29326	.29669	12.6925	13.9391	10.00	15.00
	Total	102	13.0294	1.69130	.16746	12.6972	13.3616	7.00	15.00
E2_Clarificar roles y objetivos	Sin respuesta	5	13.4000	2.30217	1.02956	10.5415	16.2585	10.00	15.00
	Menos de 3 años	35	13.3143	1.47072	.24860	12.8091	13.8195	10.00	15.00
	4 a 5 años	23	13.0435	1.36443	.28450	12.4535	13.6335	10.00	15.00
	6 a 10 años	20	13.3000	2.47301	.55298	12.1426	14.4574	4.00	15.00
	11 o más	19	13.4737	1.07333	.24624	12.9564	13.9910	11.00	15.00
	Total	102	13.2843	1.64935	.16331	12.9604	13.6083	4.00	15.00
E3_Supervisar y Monitorear	Sin respuesta	5	13.4000	1.14018	.50990	11.9843	14.8157	12.00	15.00
	Menos de 3 años	35	12.4571	1.89958	.32109	11.8046	13.1097	5.00	15.00
	4 a 5 años	23	12.3478	1.43364	.29894	11.7279	12.9678	10.00	15.00
	6 a 10 años	20	13.1000	1.77408	.39670	12.2697	13.9303	8.00	15.00
	11 o más	19	12.5263	1.64548	.37750	11.7332	13.3194	8.00	15.00
	Total	102	12.6176	1.70058	.16838	12.2836	12.9517	5.00	15.00
E4_Resolver problemas	Sin respuesta	5	12.8000	2.68328	1.20000	9.4683	16.1317	9.00	15.00
	Menos de 3 años	35	12.2857	1.52569	.25789	11.7616	12.8098	10.00	15.00
	4 a 5 años	23	12.5652	1.80469	.37630	11.7848	13.3456	8.00	15.00
	6 a 10 años	20	12.5000	1.31789	.29469	11.8832	13.1168	10.00	14.00
	11 o más	19	12.0526	1.71509	.39347	11.2260	12.8793	7.00	15.00
	Total	102	12.3725	1.63454	.16184	12.0515	12.6936	7.00	15.00
E5_Planificar y organizar	Sin respuesta	5	13.8000	1.64317	.73485	11.7597	15.8403	12.00	15.00
	Menos de 3 años	35	12.7714	1.41600	.23935	12.2850	13.2578	9.00	15.00
	4 a 5 años	23	12.8696	2.15964	.45032	11.9357	13.8035	7.00	15.00
	6 a 10 años	20	12.8000	2.28496	.51093	11.7306	13.8694	5.00	15.00
	11 o más	19	13.1053	1.66315	.38155	12.3036	13.9069	9.00	15.00
	Total	102	12.9118	1.82449	.18065	12.5534	13.2701	5.00	15.00

Tabla 5.25. Intervalos de confianza jerarquizados para la media de la antigüedad en el puesto (continuación)

Competencia por antigüedad en el puesto		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
E6_Innovar	Sin respuesta	5	11.8000	4.08656	1.82757	6.7259	16.8741	6.00	15.00
	Menos de 3 años	35	11.6857	1.72817	.29211	11.0921	12.2794	8.00	15.00
	4 a 5 años	23	11.9565	1.82105	.37971	11.1690	12.7440	8.00	15.00
	6 a 10 años	20	11.6500	2.03328	.45465	10.6984	12.6016	6.00	15.00
	11 o más	19	11.0000	2.13437	.48966	9.9713	12.0287	6.00	14.00
	Total	102	11.6176	2.01992	.20000	11.2209	12.0144	6.00	15.00
E7_Asumir riesgos	Sin respuesta	5	8.8000	4.43847	1.98494	3.2889	14.3111	3.00	14.00
	Menos de 3 años	35	10.4571	2.80066	.47340	9.4951	11.4192	5.00	15.00
	4 a 5 años	23	10.3913	2.08325	.43439	9.4904	11.2922	5.00	14.00
	6 a 10 años	20	10.6000	3.20197	.71598	9.1014	12.0986	3.00	14.00
	11 o más	19	11.2632	2.86438	.65713	9.8826	12.6437	5.00	15.00
	Total	102	10.5392	2.83078	.28029	9.9832	11.0952	3.00	15.00
E8_Visualizar cambios	Sin respuesta	5	10.8000	3.03315	1.35647	7.0338	14.5662	8.00	14.00
	Menos de 3 años	35	11.4571	1.48211	.25052	10.9480	11.9663	8.00	14.00
	4 a 5 años	23	11.8696	2.20133	.45901	10.9176	12.8215	6.00	15.00
	6 a 10 años	20	11.7500	2.44680	.54712	10.6049	12.8951	3.00	15.00
	11 o más	19	11.1053	2.13163	.48903	10.0778	12.1327	6.00	14.00
	Total	102	11.5098	2.04767	.20275	11.1076	11.9120	3.00	15.00
E9_Consultar y Delegar	Sin respuesta	5	12.6000	2.88097	1.28841	9.0228	16.1772	9.00	15.00
	Menos de 3 años	35	12.8286	1.79026	.30261	12.2136	13.4435	9.00	15.00
	4 a 5 años	23	13.5652	1.23679	.25789	13.0304	14.1000	10.00	15.00
	6 a 10 años	20	12.5000	2.39517	.53558	11.3790	13.6210	4.00	15.00
	11 o más	19	13.0000	1.41421	.32444	12.3184	13.6816	10.00	15.00
	Total	102	12.9510	1.82055	.18026	12.5934	13.3086	4.00	15.00
E10_Motivar e inspirar	Sin respuesta	5	13.0000	2.54951	1.14018	9.8344	16.1656	9.00	15.00
	Menos de 3 años	35	13.1429	1.45810	.24646	12.6420	13.6437	10.00	15.00
	4 a 5 años	23	13.4348	1.64665	.34335	12.7227	14.1468	10.00	15.00
	6 a 10 años	20	12.3500	2.47673	.55381	11.1909	13.5091	4.00	15.00
	11 o más	19	12.8421	1.83373	.42069	11.9583	13.7259	10.00	16.00
	Total	102	12.9902	1.85886	.18405	12.6251	13.3553	4.00	16.00

Tabla 5.25. Intervalos de confianza jerarquizados para la media de la antigüedad en el puesto (continuación)

Competencia por antigüedad en el puesto		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
E11_Reconocer y premiar	Sin respuesta	5	13.0000	2.73861	1.22474	9.5996	16.4004	10.00	15.00
	Menos de 3 años	35	13.5143	1.66930	.28216	12.9409	14.0877	9.00	15.00
	4 a 5 años	23	13.3478	1.84905	.38555	12.5482	14.1474	9.00	15.00
	6 a 10 años	20	13.3500	2.60111	.58163	12.1326	14.5674	4.00	15.00
	11 o más	19	12.8421	2.03479	.46681	11.8614	13.8228	8.00	15.00
	Total	102	13.2941	2.01277	.19929	12.8988	13.6895	4.00	15.00
E12_Apoyar y asesorar	Sin respuesta	5	13.8000	1.64317	.73485	11.7597	15.8403	12.00	15.00
	Menos de 3 años	35	12.6857	1.58618	.26811	12.1408	13.2306	9.00	15.00
	4 a 5 años	23	13.2609	1.13688	.23706	12.7692	13.7525	11.00	15.00
	6 a 10 años	20	13.1000	2.22190	.49683	12.0601	14.1399	5.00	15.00
	11 o más	19	13.1579	1.77210	.40655	12.3038	14.0120	8.00	15.00
	Total	102	13.0392	1.67640	.16599	12.7099	13.3685	5.00	15.00
E13_Desarrollar Equipos	Sin respuesta	5	13.2000	1.78885	.80000	10.9788	15.4212	11.00	15.00
	Menos de 3 años	35	13.1714	2.56086	.43286	12.2917	14.0511	1.00	15.00
	4 a 5 años	23	13.5217	1.62003	.33780	12.8212	14.2223	11.00	17.00
	6 a 10 años	20	13.8000	1.10501	.24709	13.2828	14.3172	12.00	15.00
	11 o más	19	13.4737	1.64548	.37750	12.6806	14.2668	9.00	15.00
	Total	102	13.4314	1.91663	.18977	13.0549	13.8078	1.00	17.00
E14_Gestionar Conflictos	Sin respuesta	5	13.0000	2.54951	1.14018	9.8344	16.1656	9.00	15.00
	Menos de 3 años	35	12.5714	1.61401	.27282	12.0170	13.1259	10.00	15.00
	4 a 5 años	23	12.4348	1.34252	.27994	11.8542	13.0153	9.00	15.00
	6 a 10 años	20	12.1500	2.51888	.56324	10.9711	13.3289	3.00	15.00
	11 o más	19	12.3684	1.80156	.41331	11.5001	13.2367	9.00	15.00
	Total	102	12.4412	1.82704	.18090	12.0823	12.8000	3.00	15.00
E15_Establecer red de contactos	Sin respuesta	5	12.0000	3.08221	1.37840	8.1729	15.8271	7.00	15.00
	Menos de 3 años	35	11.1429	2.32813	.39353	10.3431	11.9426	5.00	15.00
	4 a 5 años	23	10.6957	2.22455	.46385	9.7337	11.6576	5.00	14.00
	6 a 10 años	20	11.5000	2.60566	.58264	10.2805	12.7195	2.00	14.00
	11 o más	19	10.7895	2.34708	.53846	9.6582	11.9207	6.00	14.00
	Total	102	11.0882	2.38021	.23568	10.6207	11.5558	2.00	15.00

Tabla 5.26. Intervalos de confianza jerarquizados para la media de la antigüedad la empresa

Competencia por antigüedad en la empresa		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
E1_Informar	Sin respuesta	5	12.2000	3.27109	1.46287	8.1384	16.2616	7.00	15.00
	Menos de 3 años	2	14.5000	.70711	.50000	8.1469	20.8531	14.00	15.00
	4 a 5 años	4	13.0000	.81650	.40825	11.7008	14.2992	12.00	14.00
	6 a 10 años	33	12.8788	1.89996	.33074	12.2051	13.5525	7.00	15.00
	11 o más	58	13.1379	1.44427	.18964	12.7582	13.5177	10.00	15.00
Total		102	13.0294	1.69130	.16746	12.6972	13.3616	7.00	15.00
E2_Clarificar roles y objetivos	Sin respuesta	5	12.8000	2.16795	.96954	10.1081	15.4919	10.00	15.00
	Menos de 3 años	2	14.5000	.70711	.50000	8.1469	20.8531	14.00	15.00
	4 a 5 años	4	13.0000	1.41421	.70711	10.7497	15.2503	11.00	14.00
	6 a 10 años	33	13.5758	1.52131	.26483	13.0363	14.1152	10.00	15.00
	11 o más	58	13.1379	1.71114	.22468	12.6880	13.5879	4.00	15.00
Total		102	13.2843	1.64935	.16331	12.9604	13.6083	4.00	15.00
E3_Supervisar y Monitorear	Sin respuesta	5	11.6000	3.78153	1.69115	6.9046	16.2954	5.00	14.00
	Menos de 3 años	2	14.0000	1.41421	1.00000	1.2938	26.7062	13.00	15.00
	4 a 5 años	4	12.7500	2.21736	1.10868	9.2217	16.2783	10.00	15.00
	6 a 10 años	33	12.9091	1.28364	.22345	12.4539	13.3642	10.00	15.00
	11 o más	58	12.4828	1.63558	.21476	12.0527	12.9128	8.00	15.00
Total		102	12.6176	1.70058	.16838	12.2836	12.9517	5.00	15.00
E4_Resolver problemas	Sin respuesta	5	11.0000	2.34521	1.04881	8.0880	13.9120	9.00	15.00
	Menos de 3 años	2	13.5000	2.12132	1.50000	-5.5593	32.5593	12.00	15.00
	4 a 5 años	4	12.2500	.95743	.47871	10.7265	13.7735	11.00	13.00
	6 a 10 años	33	13.0000	1.56125	.27178	12.4464	13.5536	10.00	15.00
	11 o más	58	12.1034	1.52970	.20086	11.7012	12.5057	7.00	15.00
Total		102	12.3725	1.63454	.16184	12.0515	12.6936	7.00	15.00
E5_Planificar y organizar	Sin respuesta	5	13.0000	1.22474	.54772	11.4793	14.5207	12.00	15.00
	Menos de 3 años	2	13.5000	.70711	.50000	7.1469	19.8531	13.00	14.00
	4 a 5 años	4	12.0000	2.16025	1.08012	8.5626	15.4374	10.00	15.00
	6 a 10 años	33	13.1515	1.52318	.26515	12.6114	13.6916	9.00	15.00
	11 o más	58	12.8103	2.03010	.26656	12.2766	13.3441	5.00	15.00
Total		102	12.9118	1.82449	.18065	12.5534	13.2701	5.00	15.00

Tabla 5.26. Intervalos de confianza jerarquizados para la media de la antigüedad la empresa (continuación)

Competencia por antigüedad en la empresa		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
E6_Innovar	Sin respuesta	5	10.8000	3.42053	1.52971	6.5529	15.0471	6.00	14.00
	Menos de 3 años	2	12.0000	1.41421	1.00000	-.7062	24.7062	11.00	13.00
	4 a 5 años	4	11.7500	2.06155	1.03078	8.4696	15.0304	10.00	14.00
	6 a 10 años	33	11.9091	1.82626	.31791	11.2615	12.5567	8.00	15.00
	11 o más	58	11.5000	2.03694	.26746	10.9644	12.0356	6.00	15.00
	Total	102	11.6176	2.01992	.20000	11.2209	12.0144	6.00	15.00
E7_Asumir riesgos	Sin respuesta	5	9.4000	4.50555	2.01494	3.8056	14.9944	3.00	15.00
	Menos de 3 años	2	8.0000	4.24264	3.00000	-30.1186	46.1186	5.00	11.00
	4 a 5 años	4	11.0000	2.16025	1.08012	7.5626	14.4374	9.00	14.00
	6 a 10 años	33	10.4545	2.94842	.51325	9.4091	11.5000	5.00	15.00
	11 o más	58	10.7414	2.63286	.34571	10.0491	11.4337	3.00	15.00
	Total	102	10.5392	2.83078	.28029	9.9832	11.0952	3.00	15.00
E8_Visualizar cambios	Sin respuesta	5	11.4000	3.13050	1.40000	7.5130	15.2870	8.00	14.00
	Menos de 3 años	2	12.5000	.70711	.50000	6.1469	18.8531	12.00	13.00
	4 a 5 años	4	11.2500	2.06155	1.03078	7.9696	14.5304	9.00	14.00
	6 a 10 años	33	11.7879	1.70949	.29758	11.1817	12.3940	8.00	15.00
	11 o más	58	11.3448	2.18087	.28636	10.7714	11.9183	3.00	15.00
	Total	102	11.5098	2.04767	.20275	11.1076	11.9120	3.00	15.00
E9_Consultar y Delegar	Sin respuesta	5	11.6000	2.30217	1.02956	8.7415	14.4585	9.00	14.00
	Menos de 3 años	2	14.5000	.70711	.50000	8.1469	20.8531	14.00	15.00
	4 a 5 años	4	13.5000	1.00000	.50000	11.9088	15.0912	12.00	14.00
	6 a 10 años	33	13.1515	1.48158	.25791	12.6262	13.6769	10.00	15.00
	11 o más	58	12.8621	1.97749	.25966	12.3421	13.3820	4.00	15.00
	Total	102	12.9510	1.82055	.18026	12.5934	13.3086	4.00	15.00
E10_Motivar e inspirar	Sin respuesta	5	12.8000	2.48998	1.11355	9.7083	15.8917	9.00	15.00
	Menos de 3 años	2	13.5000	.70711	.50000	7.1469	19.8531	13.00	14.00
	4 a 5 años	4	13.0000	1.41421	.70711	10.7497	15.2503	11.00	14.00
	6 a 10 años	33	13.4848	1.41689	.24665	12.9824	13.9873	10.00	15.00
	11 o más	58	12.7069	2.05203	.26944	12.1673	13.2465	4.00	16.00
	Total	102	12.9902	1.85886	.18405	12.6251	13.3553	4.00	16.00

Tabla 5.26. Intervalos de confianza jerarquizados para la media de la antigüedad la empresa (continuación)

Competencia por antigüedad en la empresa		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
E11_Reconocer y premiar	Sin respuesta	5	13.0000	2.73861	1.22474	9.5996	16.4004	10.00	15.00
	Menos de 3 años	2	12.5000	2.12132	1.50000	-6.5593	31.5593	11.00	14.00
	4 a 5 años	4	13.2500	1.50000	.75000	10.8632	15.6368	12.00	15.00
	6 a 10 años	33	13.7879	1.65374	.28788	13.2015	14.3743	9.00	15.00
	11 o más	58	13.0690	2.16724	.28457	12.4991	13.6388	4.00	15.00
	Total	102	13.2941	2.01277	.19929	12.8988	13.6895	4.00	15.00
E12_Apoyar y asesorar	Sin respuesta	5	13.2000	1.30384	.58310	11.5811	14.8189	12.00	15.00
	Menos de 3 años	2	14.0000	1.41421	1.00000	1.2938	26.7062	13.00	15.00
	4 a 5 años	4	12.5000	2.38048	1.19024	8.7121	16.2879	10.00	15.00
	6 a 10 años	33	13.2121	1.36376	.23740	12.7286	13.6957	10.00	15.00
	11 o más	58	12.9310	1.84355	.24207	12.4463	13.4158	5.00	15.00
	Total	102	13.0392	1.67640	.16599	12.7099	13.3685	5.00	15.00
E13_Desarrollar Equipos	Sin respuesta	5	10.8000	5.58570	2.49800	3.8644	17.7356	1.00	15.00
	Menos de 3 años	2	14.0000	0.00000	0.00000	14.0000	14.0000	14.00	14.00
	4 a 5 años	4	12.0000	1.41421	.70711	9.7497	14.2503	11.00	14.00
	6 a 10 años	33	13.9091	1.30776	.22765	13.4454	14.3728	11.00	15.00
	11 o más	58	13.4655	1.53572	.20165	13.0617	13.8693	9.00	17.00
	Total	102	13.4314	1.91663	.18977	13.0549	13.8078	1.00	17.00
E14_Gestionar Conflictos	Sin respuesta	5	12.4000	2.60768	1.16619	9.1621	15.6379	9.00	15.00
	Menos de 3 años	2	14.5000	.70711	.50000	8.1469	20.8531	14.00	15.00
	4 a 5 años	4	12.5000	1.00000	.50000	10.9088	14.0912	12.00	14.00
	6 a 10 años	33	12.6970	1.42489	.24804	12.1917	13.2022	9.00	15.00
	11 o más	58	12.2241	2.00038	.26266	11.6982	12.7501	3.00	15.00
	Total	102	12.4412	1.82704	.18090	12.0823	12.8000	3.00	15.00
E15_Establecer red de contactos	Sin respuesta	5	9.8000	2.58844	1.15758	6.5860	13.0140	7.00	12.00
	Menos de 3 años	2	12.5000	.70711	.50000	6.1469	18.8531	12.00	13.00
	4 a 5 años	4	11.2500	2.50000	1.25000	7.2719	15.2281	10.00	15.00
	6 a 10 años	33	11.2727	2.23988	.38991	10.4785	12.0670	6.00	15.00
	11 o más	58	11.0345	2.48480	.32627	10.3811	11.6878	2.00	14.00
	Total	102	11.0882	2.38021	.23568	10.6207	11.5558	2.00	15.00

Hi: Existen diferencias significativas entre las competencias gerenciales y las edades en los líderes.

A partir de la tabla 5.27, se observa que tres competencias (supervisar y monitorear, Desarrollar equipos y Establecer red de contactos) tiene diferencias significativas (Sig. < 0.05) para la media de edades de los líderes.

Tabla 5.27. ANOVA, edades de los líderes

Competencia	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
E1_ Informar	10.738	3	3.579	1.261	.292
E2_ Clarificar roles y objetivos	.232	3	.077	.028	.994
E3_ Supervisar y Monitorear	41.080	3	13.693	5.346	.002 *
E4_ Resolver problemas	14.249	3	4.750	1.821	.148
E5_ Planificar y organizar	.460	3	.153	.045	.987
E6_ Innovar	12.587	3	4.196	1.029	.383
E7_ Asumir riesgos	30.982	3	10.327	1.300	.279
E8_ Visualizar cambios	8.315	3	2.772	.654	.582
E9_ Consultar y Delegar	6.230	3	2.077	.619	.604
E10_ Motivar e inspirar	7.941	3	2.647	.761	.519
E11_ Reconocer y premiar	7.691	3	2.564	.626	.600
E12_ Apoyar y asesorar	1.231	3	.410	.142	.934
E13_ Desarrollar Equipos	86.034	3	28.678	9.862	.000 *
E14_ Gestionar Conflictos	14.100	3	4.700	1.426	.240
E15_ Establecer red de contactos	46.531	3	15.510	2.892	.039 *

* Diferencias significativas

Por lo anterior, si bien existen diferencias significativas en algunas competencias con respecto a las edades de los líderes, se rechaza la hipótesis.

Particularmente, es más significativo supervisar y monitorear para los líderes de edades entre 37 a 44 años, mientras que Desarrollar equipos y establecer red de contactos es más significativa para líderes en edades entre 26 y 36 años.

Tabla 5.28. Intervalos de confianza jerarquizados para la media de las edades de los líderes

Competencia por nivel jerárquico		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
E1_Informar	Sin respuesta	2	11.0000	5.65685	4.00000	-39.8248	61.8248	7.00	15.00
	26 a 36 años	23	12.9565	1.94184	.40490	12.1168	13.7962	7.00	15.00
	37 a 44 años	54	13.0000	1.57815	.21476	12.5692	13.4308	10.00	15.00
	45 o mas	23	13.3478	1.19121	.24838	12.8327	13.8629	11.00	15.00
	Total	102	13.0294	1.69130	.16746	12.6972	13.3616	7.00	15.00
E2_Clarificar roles y objetivos	Sin respuesta	2	13.5000	2.12132	1.50000	-5.5593	32.5593	12.00	15.00
	26 a 36 años	23	13.3478	1.49571	.31188	12.7010	13.9946	10.00	15.00
	37 a 44 años	54	13.2593	1.86512	.25381	12.7502	13.7683	4.00	15.00
	45 o mas	23	13.2609	1.28691	.26834	12.7044	13.8174	11.00	15.00
	Total	102	13.2843	1.64935	.16331	12.9604	13.6083	4.00	15.00
E3_Supervisar y Monitorear	Sin respuesta	2	9.0000	5.65685	4.00000	-41.8248	59.8248	5.00	13.00
	26 a 36 años	23	12.8261	1.19286	.24873	12.3103	13.3419	11.00	15.00
	37 a 44 años	54	12.9259	1.45176	.19756	12.5297	13.3222	10.00	15.00
	45 o mas	23	12.0000	1.85864	.38755	11.1963	12.8037	8.00	15.00
	Total	102	12.6176	1.70058	.16838	12.2836	12.9517	5.00	15.00
E4_Resolver problemas	Sin respuesta	2	10.5000	.70711	.50000	4.1469	16.8531	10.00	11.00
	26 a 36 años	23	12.8261	1.55657	.32457	12.1530	13.4992	10.00	15.00
	37 a 44 años	54	12.3889	1.45909	.19856	11.9906	12.7871	9.00	15.00
	45 o mas	23	12.0435	2.01084	.41929	11.1739	12.9130	7.00	15.00
	Total	102	12.3725	1.63454	.16184	12.0515	12.6936	7.00	15.00
E5_Planificar y organizar	Sin respuesta	2	12.5000	.70711	.50000	6.1469	18.8531	12.00	13.00
	26 a 36 años	23	12.9565	1.58051	.32956	12.2731	13.6400	9.00	15.00
	37 a 44 años	54	12.8889	1.93933	.26391	12.3596	13.4182	5.00	15.00
	45 o mas	23	12.9565	1.91829	.39999	12.1270	13.7861	7.00	15.00
	Total	102	12.9118	1.82449	.18065	12.5534	13.2701	5.00	15.00

Tabla 5.28. Intervalos de confianza jerarquizados para la media de las edades de los líderes (continuación)

Competencia por nivel jerárquico		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
E6_Innovar	Sin respuesta	2	10.0000	5.65685	4.00000	-40.8248	60.8248	6.00	14.00
	26 a 36 años	23	11.9130	1.85651	.38711	11.1102	12.7159	9.00	15.00
	37 a 44 años	54	11.7407	1.99230	.27112	11.1969	12.2845	6.00	15.00
	45 o mas	23	11.1739	1.92241	.40085	10.3426	12.0052	8.00	15.00
	Total	102	11.6176	2.01992	.20000	11.2209	12.0144	6.00	15.00
E7_Asumir riesgos	Sin respuesta	2	9.0000	8.48528	6.00000	-67.2372	85.2372	3.00	15.00
	26 a 36 años	23	9.9130	3.05871	.63779	8.5904	11.2357	5.00	15.00
	37 a 44 años	54	11.0370	2.59871	.35364	10.3277	11.7463	3.00	15.00
	45 o mas	23	10.1304	2.54602	.53088	9.0295	11.2314	5.00	14.00
	Total	102	10.5392	2.83078	.28029	9.9832	11.0952	3.00	15.00
E8_Visualizar cambios	Sin respuesta	2	11.0000	4.24264	3.00000	-27.1186	49.1186	8.00	14.00
	26 a 36 años	23	11.3913	1.75134	.36518	10.6340	12.1486	8.00	15.00
	37 a 44 años	54	11.7593	1.98993	.27080	11.2161	12.3024	3.00	15.00
	45 o mas	23	11.0870	2.33380	.48663	10.0777	12.0962	6.00	14.00
	Total	102	11.5098	2.04767	.20275	11.1076	11.9120	3.00	15.00
E9_Consultar y Delegar	Sin respuesta	2	11.5000	3.53553	2.50000	-20.2655	43.2655	9.00	14.00
	26 a 36 años	23	13.1304	1.63219	.34033	12.4246	13.8362	10.00	15.00
	37 a 44 años	54	13.0185	1.90818	.25967	12.4977	13.5394	4.00	15.00
	45 o mas	23	12.7391	1.71139	.35685	11.9991	13.4792	9.00	15.00
	Total	102	12.9510	1.82055	.18026	12.5934	13.3086	4.00	15.00
E10_Motivar e inspirar	Sin respuesta	2	12.0000	4.24264	3.00000	-26.1186	50.1186	9.00	15.00
	26 a 36 años	23	13.1739	1.33662	.27871	12.5959	13.7519	11.00	15.00
	37 a 44 años	54	13.1296	1.99098	.27094	12.5862	13.6731	4.00	15.00
	45 o mas	23	12.5652	1.82971	.38152	11.7740	13.3564	8.00	16.00
	Total	102	12.9902	1.85886	.18405	12.6251	13.3553	4.00	16.00

Tabla 5.28. Intervalos de confianza jerarquizados para la media de las edades de los líderes (continuación)

Competencia por nivel jerárquico		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
E11_Reconocer y premiar	Sin respuesta	2	12.5000	3.53553	2.50000	-19.2655	44.2655	10.00	15.00
	26 a 36 años	23	13.7391	1.60163	.33396	13.0465	14.4317	10.00	15.00
	37 a 44 años	54	13.1111	2.24589	.30563	12.4981	13.7241	4.00	15.00
	45 o mas	23	13.3478	1.72175	.35901	12.6033	14.0924	9.00	15.00
	Total	102	13.2941	2.01277	.19929	12.8988	13.6895	4.00	15.00
E12_Apoyar y asesorar	Sin respuesta	2	12.5000	.70711	.50000	6.1469	18.8531	12.00	13.00
	26 a 36 años	23	13.0870	1.53484	.32004	12.4232	13.7507	10.00	15.00
	37 a 44 años	54	12.9815	1.86821	.25423	12.4716	13.4914	5.00	15.00
	45 o mas	23	13.1739	1.43502	.29922	12.5534	13.7945	10.00	15.00
	Total	102	13.0392	1.67640	.16599	12.7099	13.3685	5.00	15.00
E13_Desarrollar Equipos	Sin respuesta	2	7.0000	8.48528	6.00000	-69.2372	83.2372	1.00	13.00
	26 a 36 años	23	13.7391	1.48377	.30939	13.0975	14.3808	11.00	15.00
	37 a 44 años	54	13.4444	1.48790	.20248	13.0383	13.8506	9.00	17.00
	45 o mas	23	13.6522	1.46501	.30548	13.0187	14.2857	11.00	15.00
	Total	102	13.4314	1.91663	.18977	13.0549	13.8078	1.00	17.00
E14_Gestionar Conflictos	Sin respuesta	2	12.0000	4.24264	3.00000	-26.1186	50.1186	9.00	15.00
	26 a 36 años	23	12.9565	1.36443	.28450	12.3665	13.5465	10.00	15.00
	37 a 44 años	54	12.4815	1.86062	.25320	11.9736	12.9893	3.00	15.00
	45 o mas	23	11.8696	1.91417	.39913	11.0418	12.6973	9.00	15.00
	Total	102	12.4412	1.82704	.18090	12.0823	12.8000	3.00	15.00
E15_Establecer red de contactos	Sin respuesta	2	7.0000	0.00000	0.00000	7.0000	7.0000	7.00	7.00
	26 a 36 años	23	11.5652	1.82971	.38152	10.7740	12.3564	9.00	15.00
	37 a 44 años	54	11.2593	2.35673	.32071	10.6160	11.9025	2.00	15.00
	45 o mas	23	10.5652	2.67694	.55818	9.4076	11.7228	5.00	15.00
	Total	102	11.0882	2.38021	.23568	10.6207	11.5558	2.00	15.00

Hi: Hay diferencias significativas entre las competencias gerenciales y el número de personas a cargo del líder.

A partir de la tabla 5.29, se observa que cuatro competencias (Asumir riesgos, Reconocer y premiar, Gestionar conflictos y Establecer red de contactos) tienen diferencias significativas (Sig. < 0.05) para la media del personal a cargo de los líderes.

Tabla 5.29. ANOVA, personal a cargo de los líderes

Competencia	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
E1_Informar	7.983	4	1.996	.689	.601
E2_Clarificar roles y objetivos	20.068	4	5.017	1.911	.115
E3_Supervisar y Monitorear	12.826	4	3.207	1.114	.355
E4_Resolver problemas	4.680	4	1.170	.428	.788
E5_Planificar y organizar	25.301	4	6.325	1.973	.105
E6_Innovar	28.402	4	7.100	1.795	.136
E7_Asumir riesgos	90.494	4	22.623	3.053	.020 *
E8_Visualizar cambios	19.544	4	4.886	1.173	.327
E9_Consultar y Delegar	16.698	4	4.174	1.273	.286
E10_Motivar e inspirar	25.877	4	6.469	1.942	.110
E11_Reconocer y premiar	41.016	4	10.254	2.702	.035 *
E12_Apoyar y asesorar	18.499	4	4.625	1.691	.158
E13_Desarrollar Equipos	20.182	4	5.046	1.395	.241
E14_Gestionar Conflictos	30.390	4	7.597	2.402	.055 *
E15_Establecer red de contactos	73.958	4	18.489	3.600	.009 *

* Diferencia significativa

Por lo anterior, dado que sólo existen diferencias significativas en algunas competencias con respecto a las edades de los líderes, se rechaza la hipótesis.

Tabla 5.30. Intervalos de confianza jerarquizados para la media del personal a cargo de los líderes

Competencia por nivel jerárquico		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
E1_Informar	Sin respuesta	8	13.6250	1.40789	.49776	12.4480	14.8020	11.00	15.00
	1 a 5 personas	9	13.3333	1.65831	.55277	12.0586	14.6080	11.00	15.00
	6 a 15 personas	28	13.1429	1.60357	.30305	12.5211	13.7647	10.00	15.00
	16 a 25 personas	33	13.0000	1.65831	.28868	12.4120	13.5880	7.00	15.00
	26 o más personas	24	12.6250	1.95187	.39842	11.8008	13.4492	7.00	15.00
Total		102	13.0294	1.69130	.16746	12.6972	13.3616	7.00	15.00
E2_Clarificar roles y objetivos	Sin respuesta	8	12.8750	1.88509	.66648	11.2990	14.4510	10.00	15.00
	1 a 5 personas	9	12.1111	3.37062	1.12354	9.5202	14.7020	4.00	15.00
	6 a 15 personas	28	13.4643	1.37389	.25964	12.9315	13.9970	10.00	15.00
	16 a 25 personas	33	13.6667	1.19024	.20719	13.2446	14.0887	11.00	15.00
	26 o más personas	24	13.1250	1.36135	.27788	12.5502	13.6998	11.00	15.00
Total		102	13.2843	1.64935	.16331	12.9604	13.6083	4.00	15.00
E3_Supervisar y Monitorear	Sin respuesta	8	13.1250	1.55265	.54894	11.8270	14.4230	10.00	15.00
	1 a 5 personas	9	12.6667	2.12132	.70711	11.0361	14.2973	10.00	15.00
	6 a 15 personas	28	12.3571	1.47106	.27800	11.7867	12.9276	8.00	15.00
	16 a 25 personas	33	13.0000	1.17260	.20412	12.5842	13.4158	11.00	15.00
	26 o más personas	24	12.2083	2.32153	.47388	11.2280	13.1886	5.00	15.00
Total		102	12.6176	1.70058	.16838	12.2836	12.9517	5.00	15.00
E4_Resolver problemas	Sin respuesta	8	12.3750	2.38672	.84383	10.3797	14.3703	9.00	15.00
	1 a 5 personas	9	12.1111	1.45297	.48432	10.9943	13.2280	10.00	15.00
	6 a 15 personas	28	12.1786	1.88667	.35655	11.4470	12.9101	7.00	15.00
	16 a 25 personas	33	12.6667	1.29099	.22473	12.2089	13.1244	10.00	15.00
	26 o más personas	24	12.2917	1.60106	.32682	11.6156	12.9677	8.00	15.00
Total		102	12.3725	1.63454	.16184	12.0515	12.6936	7.00	15.00
E5_Planificar y organizar	Sin respuesta	8	13.1250	1.80772	.63913	11.6137	14.6363	10.00	15.00
	1 a 5 personas	9	11.5556	2.69774	.89925	9.4819	13.6292	5.00	14.00
	6 a 15 personas	28	12.8571	1.60357	.30305	12.2353	13.4789	9.00	15.00
	16 a 25 personas	33	13.3939	1.45644	.25353	12.8775	13.9104	9.00	15.00
	26 o más personas	24	12.7500	2.00543	.40936	11.9032	13.5968	7.00	15.00
Total		102	12.9118	1.82449	.18065	12.5534	13.2701	5.00	15.00

Tabla 5.30. Intervalos de confianza jerarquizados para la media del personal a cargo de los líderes (continuación)

Competencia por nivel jerárquico		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
E6_Innovar	Sin respuesta	8	11.3750	2.92465	1.03402	8.9299	13.8201	6.00	14.00
	1 a 5 personas	9	10.7778	2.58736	.86245	8.7890	12.7666	6.00	13.00
	6 a 15 personas	28	11.4643	1.47779	.27928	10.8913	12.0373	8.00	14.00
	16 a 25 personas	33	12.3333	1.76186	.30670	11.7086	12.9581	9.00	15.00
	26 o más personas	24	11.2083	2.20630	.45036	10.2767	12.1400	6.00	15.00
Total		102	11.6176	2.01992	.20000	11.2209	12.0144	6.00	15.00
E7_Asumir riesgos (*)	Sin respuesta	8	7.6250	3.54310	1.25268	4.6629	10.5871	3.00	12.00
	1 a 5 personas	9	9.6667	2.54951	.84984	7.7069	11.6264	5.00	12.00
	6 a 15 personas	28	10.6786	2.76290	.52214	9.6072	11.7499	5.00	15.00
	16 a 25 personas	33	11.1818	2.57942	.44902	10.2672	12.0964	5.00	14.00
	26 o más personas	24	10.7917	2.63718	.53831	9.6781	11.9052	6.00	15.00
Total		102	10.5392	2.83078	.28029	9.9832	11.0952	3.00	15.00
E8_Visualizar cambios	Sin respuesta	8	11.0000	2.39046	.84515	9.0015	12.9985	8.00	14.00
	1 a 5 personas	9	10.5556	3.32081	1.10694	8.0030	13.1082	3.00	14.00
	6 a 15 personas	28	11.2500	1.81812	.34359	10.5450	11.9550	6.00	15.00
	16 a 25 personas	33	11.7879	1.78111	.31005	11.1563	12.4194	8.00	15.00
	26 o más personas	24	11.9583	1.92194	.39231	11.1468	12.7699	6.00	15.00
Total		102	11.5098	2.04767	.20275	11.1076	11.9120	3.00	15.00
E9_Consultar y Delegar	Sin respuesta	8	12.2500	2.12132	.75000	10.4765	14.0235	9.00	15.00
	1 a 5 personas	9	12.0000	3.74166	1.24722	9.1239	14.8761	4.00	15.00
	6 a 15 personas	28	12.8929	1.31485	.24848	12.3830	13.4027	10.00	15.00
	16 a 25 personas	33	13.2727	1.50567	.26210	12.7388	13.8066	10.00	15.00
	26 o más personas	24	13.1667	1.55106	.31661	12.5117	13.8216	10.00	15.00
Total		102	12.9510	1.82055	.18026	12.5934	13.3086	4.00	15.00
E10_Motivar e inspirar	Sin respuesta	8	12.6250	1.92261	.67975	11.0177	14.2323	9.00	15.00
	1 a 5 personas	9	11.7778	3.07318	1.02439	9.4155	14.1400	4.00	14.00
	6 a 15 personas	28	13.1786	1.30678	.24696	12.6719	13.6853	11.00	15.00
	16 a 25 personas	33	13.4848	1.56367	.27220	12.9304	14.0393	10.00	16.00
	26 o más personas	24	12.6667	2.05715	.41991	11.7980	13.5353	8.00	15.00
Total		102	12.9902	1.85886	.18405	12.6251	13.3553	4.00	16.00

* Diferencia significativa

Tabla 5.30. Intervalos de confianza jerarquizados para la media del personal a cargo de los líderes (continuación)

Competencia por nivel jerárquico		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
E11_Reconocer y premiar (*)	Sin respuesta	8	13.1250	2.16712	.76619	11.3132	14.9368	10.00	15.00
	1 a 5 personas	9	11.7778	3.30824	1.10275	9.2348	14.3207	4.00	15.00
	6 a 15 personas	28	13.7143	1.32936	.25123	13.1988	14.2298	10.00	15.00
	16 a 25 personas	33	13.7879	1.47389	.25657	13.2653	14.3105	10.00	15.00
	26 o más personas	24	12.7500	2.38200	.48622	11.7442	13.7558	8.00	15.00
	Total	102	13.2941	2.01277	.19929	12.8988	13.6895	4.00	15.00
E12_Apoyar y asesorar	Sin respuesta	8	13.2500	1.48805	.52610	12.0060	14.4940	11.00	15.00
	1 a 5 personas	9	12.2222	3.38296	1.12765	9.6218	14.8226	5.00	15.00
	6 a 15 personas	28	12.6786	1.36228	.25745	12.1503	13.2068	10.00	15.00
	16 a 25 personas	33	13.5455	1.22706	.21360	13.1104	13.9806	10.00	15.00
	26 o más personas	24	13.0000	1.61515	.32969	12.3180	13.6820	8.00	15.00
	Total	102	13.0392	1.67640	.16599	12.7099	13.3685	5.00	15.00
E13_Desarrollar Equipos	Sin respuesta	8	13.5000	1.51186	.53452	12.2361	14.7639	11.00	15.00
	1 a 5 personas	9	13.0000	1.80278	.60093	11.6143	14.3857	10.00	15.00
	6 a 15 personas	28	13.5000	1.26198	.23849	13.0107	13.9893	11.00	15.00
	16 a 25 personas	33	13.9394	1.56004	.27157	13.3862	14.4926	9.00	17.00
	26 o más personas	24	12.7917	2.85869	.58353	11.5845	13.9988	1.00	15.00
	Total	102	13.4314	1.91663	.18977	13.0549	13.8078	1.00	17.00
E14_Gestionar Conflictos (*)	Sin respuesta	8	11.1250	1.95941	.69276	9.4869	12.7631	9.00	15.00
	1 a 5 personas	9	11.4444	3.60940	1.20313	8.6700	14.2189	3.00	15.00
	6 a 15 personas	28	12.4286	1.64268	.31044	11.7916	13.0655	9.00	15.00
	16 a 25 personas	33	12.6970	1.18545	.20636	12.2766	13.1173	10.00	15.00
	26 o más personas	24	12.9167	1.58572	.32368	12.2471	13.5863	9.00	15.00
	Total	102	12.4412	1.82704	.18090	12.0823	12.8000	3.00	15.00
E15_Establecer red de contactos	Sin respuesta	8	9.5000	2.77746	.98198	7.1780	11.8220	5.00	12.00
	1 a 5 personas	9	10.0000	3.35410	1.11803	7.4218	12.5782	2.00	13.00
	6 a 15 personas	28	10.7857	2.33106	.44053	9.8818	11.6896	5.00	14.00
	16 a 25 personas	33	12.1818	1.53000	.26634	11.6393	12.7243	9.00	15.00
	26 o más personas	24	10.8750	2.40131	.49017	9.8610	11.8890	6.00	14.00
	Total	102	11.0882	2.38021	.23568	10.6207	11.5558	2.00	15.00

* Diferencia significativa

Hi: A partir de las competencias gerenciales se puede proponer un modelo que explique mejor la labor del líder.

A partir del análisis factorial confirmatorio de las competencias de liderazgo, (tabla 5.31), se observa que surgen tres dimensiones que se les puede clasificar en:

Competencias de planeación	Competencias de influencia	Competencias de supervisión
<input type="checkbox"/> Visualizar cambios <input type="checkbox"/> Resolver problemas <input type="checkbox"/> Planificar y organizar <input type="checkbox"/> Gestionar Conflictos <input type="checkbox"/> Clarificar roles y objetivos <input type="checkbox"/> Consultar y Delegar <input type="checkbox"/> Asumir riesgos	<input type="checkbox"/> Reconocer y premiar <input type="checkbox"/> Motivar e inspirar <input type="checkbox"/> Establecer red de contactos <input type="checkbox"/> Innovar <input type="checkbox"/> Apoyar y asesorar	<input type="checkbox"/> Desarrollar Equipos <input type="checkbox"/> Supervisar y Monitorear <input type="checkbox"/> Informar

Tabla 5.31. Análisis factorial confirmatorio.

Matriz de componente rotado^a

	Componente		
	1	2	3
E8_Visualizar cambios	.770	.279	.080
E4_Resolver problemas	.702	-.112	.467
E5_Planificar y organizar	.624	.345	.310
E14_Gestionar Conflictos	.609	.376	-.046
E2_Clarificar roles y objetivos	.584	.558	.267
E9_Consultar y Delegar	.572	.546	.174
E7_Asumir riesgos	.559	.005	-.427
E11_Reconocer y premiar	.139	.859	.039
E10_Motivar e inspirar	.395	.719	.084
E15_Establecer red de contactos	-.011	.665	.034
E6_Innovar	.404	.642	.130
E12_Apoyar y asesorar	.497	.521	.340
E13_Desarrollar Equipos	.096	.202	.755
E3_Supervisar y Monitorear	.172	.139	.743
E1_Informar	.031	-.017	.724

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

Análisis factorial confirmatorio	Cronbach	Componentes	Varianza	KMO
Modelo de 3 factores	0.882	3	40.865	0.853

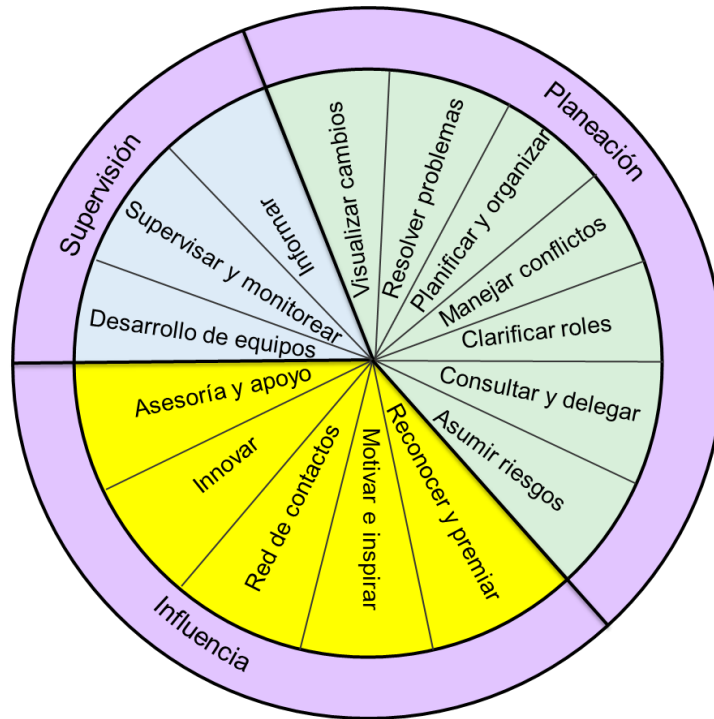


Figura 5.7. Modelo de 3 factores (elaboración propia)

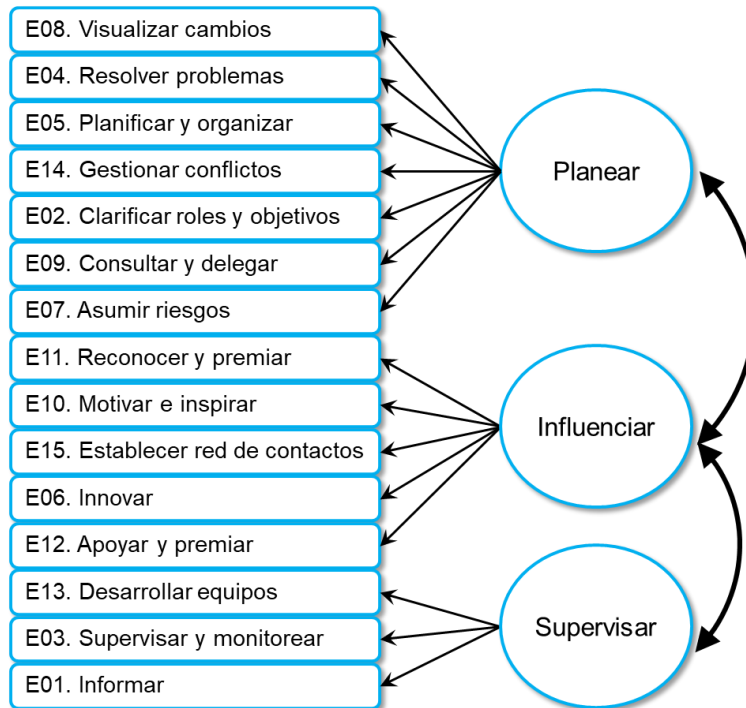


Figura 5.2. Modelo de 3 factores, relaciones (elaboración propia)

Este modelo que surge de manera natural en el análisis factorial confirmatorio nos permite proponer otra forma de organizar las 15 competencias de manera consistente, que coincide al menos en un 80% con el modelo jerárquico de Jacobs & Jaques (1987).

6. Conclusiones

Derivado del presente trabajo se plantean algunas conclusiones a manera de aprendizaje sobre el planteamiento, desarrollo, análisis y resultados del estudio.

Durante el desarrollo del presente trabajo hubo que cambiar hasta en tres ocasiones el planteamiento de la Tesis debido, en primer lugar, a complicaciones con el modelo teórico y la carencia de referencias sobre estudios científicos que avalaran su constructo. En segundo lugar, debido al desarrollo de instrumentos y la falta de profundización en los conceptos psicométricos que ayudaran a desarrollar instrumentos de mayor validez y confiabilidad. En tercer lugar, debido a las limitantes para obtener el número de participantes pertinente para las distintas etapas del desarrollo de instrumentos, lo que limitó considerablemente el piloteo final de dichos instrumentos.

6.1. Sobre los constructos teóricos

El primer planteamiento del estudio estaba dirigido a la relación líder-colaborador bajo el modelo del Liderazgo Situacional. Sin embargo, los instrumentos existentes no eran válidos ni confiables, por lo que después de varios pilotesos se terminó descartando dichos instrumentos, para pasar a desarrollos propios con el fin de lograr la validez y confiabilidad necesaria para el estudio. Estos instrumentos lograron niveles aceptables de validez y confiabilidad, pero no pasaron la validez de constructo; lo que indicaba que el modelo del Liderazgo Situacional no se sostenía en su teoría, razón por la cual se tuvo que desechar el modelo y buscar otro, basado en competencias.

El segundo planteamiento teórico, empleaba los estudios científicos de más de 20 años realizados por Gary Yukl (Doctor en Psicología Industrial y Organizacional por la Universidad de Berkeley in 1967 y actualmente profesor en la Universidad de Albany, en el estado de Nueva York, USA), que pretendía unificar más de 50 años de constructos teóricos sobre liderazgo. Aquí el problema radicaba en que sus instrumentos fueron realizados sobre la base de auto calificación de los participantes, por lo que obligaba nuevamente a desarrollar instrumentos propios. El desarrollo de un cuestionario para evaluar 15 competencias, con 5 reactivos por competencia (75 reactivos en total de uno sólo de los instrumentos) representó un trabajo enorme para convencer a los participantes en el estudio de dedicar su tiempo para contestarlo. Asimismo, para contemplar la relación Líder – Colaborador, se empleó el constructo teórico planteado por Dreyfus & Dreyfus (1986), que implicó nuevamente desarrollar un cuestionario de 30 reactivos, debido a la imposibilidad de obtener uno confiable.

6.2. Sobre el desarrollo de los instrumentos

Después de trabajar con 1,700 participantes en la depuración, validez y confiabilidad de los cuestionarios MUL (versión 7.0) y Dreyfus (versión 4.0), se obtuvieron versiones lo suficientemente consistentes para elaborar el análisis (sin embargo, hubo algunos constructos con Cronbach debajo de .70). Asimismo, el tiempo dedicado a ello ocupó más de lo esperado para tener un estudio más completo.

El proceso de aprendizaje en la elaboración de instrumentos psicométricos ha sido importante. Hoy se puede decir que, si hubiera que hacer nuevamente este estudio, se emplearía una técnica diferente (y menos costosa en tiempo y esfuerzo) para desarrollar los instrumentos, basada en los siguientes pasos:

- Definición específica de las competencias basada en comportamientos claramente diferenciados.

- Elaboración de listados de comportamientos tipo para que participantes de características similares a la muestra de estudio definieran desde sus palabras dichos comportamientos.
- Correr cuestionarios simples (frases muy cortas) basados en esos listados de comportamientos tipo para encontrar las dimensiones de cada constructo teórico de manera natural en análisis factorial.
- Refinar los reactivos de los cuestionarios de manera que se mantenga la consistencia de los constructos teóricos.
- Correr pruebas piloto para hacer los análisis de validez y confiabilidad, sin hacer ajustes a los cuestionarios, sino más bien eliminando los reactivos, que no coincidan con los constructos.
- Finalmente realizar los cuestionarios con los participantes de la muestra definida.

Esta forma de realizar los instrumentos fue empleada para desarrollar el cuestionario Dreyfus, que finalmente tuvo menos versiones y reactivos más consistentes en términos de validez y confiabilidad.

Algo importante de mencionar es sobre la importancia de estructurar correctamente la muestra objeto de estudio, ya que es puede incidir de forma significativa en las pruebas de validez y confiabilidad. Esto es uno de los problemas que a nivel personal encuentro cuando se realizan estudios de campo en donde las empresas en muchas ocasiones no proporcionan las facilidades suficientes para realizar el levantamiento de información, sin considerar la naturaleza cambiante y dinámica de las organizaciones, con procesos de rotación que impiden dar continuidad al personal originalmente seleccionado.

6.3. Sobre los participantes objeto de estudio

Realizar un estudio de esta naturaleza requirió solicitar permiso a más de 10 empresas diferentes con el propósito de tener el número necesario de participantes al estudio, ya que a lo largo de los años que duró este trabajo hubo procesos de

rotación de personal en las empresas, cambios de perfiles en los líderes y culturas diferentes en la conceptualización de liderazgo. En el estudio participaron empresas alemanas, japonesas y mexicanas, de mercados diferentes tales como el automotriz, de bienes de consumo, de educación (privada y pública) y de la salud, lo que planteó el reto de reconocer las diferencias culturales implícitas, al grado de asilar los grupos para tener consistencia en los resultados.

En este sentido quisiera rescatar algunas reflexiones sobre la obligatoriedad de los métodos cuantitativos en la investigación de las ciencias sociales:

Si la práctica de la investigación se reduce a la aplicación de instrumentos técnicos, por muy sofisticados que sean, y se deja de lado este punto de vista de mutua conexión entre instancias, se corre un doble riesgo en los procesos de investigación. Por un lado, si no se controla epistemológicamente ni se referencia teóricamente, se puede caer en un «empirismo abstracto» más o menos ciego donde meramente la justificación tecnológica orienta el proceso de investigación. Por otro lado, podemos caer en una visión reductivista tanto de las técnicas, considerándolas como parientes pobres de la investigación, como del quehacer de especialistas que las ejecutan y de las que el investigador teórico puede desvincularse (López, 2015).

Para algunos, enmarcados en una tradición positivista, los métodos cuantitativos buscan llegar a explicaciones generales. Otros, abogan por la preponderancia de los métodos cualitativos que tienen como propósito la comprensión del desarrollo de procesos. La diferencia entre estas perspectivas teóricas se traduce en oposiciones respecto de la utilización de los métodos (Meza, 2002).

Las ciencias sociales históricamente han tenido que sobredemostrar con frecuencia su cientificidad y por eso se han cuestionado los fines de la ciencia en general y en particular las de tipo social. En este sentido, las ciencias sociales constituyen un subgrupo de ciencias fácticas que trabajan con hechos del comportamiento humano y se ocupan de las parcelas de la realidad relacionadas con el hombre como ser social, de modo que se desarrollan en un ámbito formado

por personas físicas o jurídicas que interactúan y realizan actividades inmersas en un determinado escenario (López, 2017).

Los críticos de la investigación cuantitativa sostienen algunos problemas comunes en su metodología:

1. No siempre aparece la definición operacional de la(s) variable(s): aunque no es un elemento específico de la estadística, esta trabaja con números que se obtienen de los instrumentos elaborados que se aplican para medir los indicadores empíricos que se consuman en este proceso de operacionalización (López, 2017).

2. Problemas en la selección de la muestra: este es uno de los más controversiales inconvenientes de la estadística, de hecho, en la literatura especializada existe una dispersión en lo referente a la toma de los volúmenes muestrales. Además, existe un problema latente relacionado con la distorsión que se introduce en la forma de selección de la muestra, lo que implica inconsistencia en los análisis estadísticos (López, 2017).

3. El multiuso de escalas de medición: no es de carácter obligatorio que en los instrumentos de medición tenga que existir una escala única ni una tipología determinada de pregunta, pero sucede que se hace un uso muy disperso de escalas, lo que complejiza la reducción de los datos (López, 2017).

4. Ponderación del uso de la estadística descriptiva en detrimento de la inferencial: por supuesto que todo análisis estadístico tiene que pasar por el filtro de la dimensión descriptiva, pero esta solo se queda en el plano de la recopilación, reducción y presentación de los datos. Por su parte, las tablas, al mostrar una condensación de datos extrema, en no pocos casos, pierden su cualidad primordial: la claridad, pues no muestran generalmente su estructura (López, 2017).

Debo decir que, como aprendizaje de esta investigación, se cometieron algunos de los errores mencionados en los párrafos anteriores, que seguramente atenderé para futuros proyectos. La obsesiva sobre dependencia en los resultados cuantitativos hizo que se perdiera tiempo valioso y tal vez se pudo haber resuelto combinando un estudio cuantitativo/cualitativo.

6.4. Recomendaciones sobre la muestra de estudio

La tabla a continuación (Tabla 6.1) presenta las estadísticas de muestra única para el grupo de participantes del estudio en cada una de las competencias de liderazgo analizadas. El estudio final se limitó a los líderes (n = 102) de Yakult, una empresa de clase mundial.

Tabla 6.1 Fortalezas, oportunidades y debilidades de la muestra (elaboración propia)

Estadísticas de muestra única					95% de intervalo de confianza de la diferencia	
Competencia	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	Inferior	Superior
E13_Desarrollar Equipos	102	13.4314	1.91663	.18977	13.0549	13.8078
E11_Reconocer y premiar	102	13.2941	2.01277	.19929	12.8988	13.6895
E2_Clarificar roles y objetivos	102	13.2843	1.64935	.16331	12.9604	13.6083
E12_Apoyar y asesorar	102	13.0392	1.67640	.16599	12.7099	13.3685
E1_Informar	102	13.0294	1.69130	.16746	12.6972	13.3616
E10_Motivar e inspirar	102	12.9902	1.85886	.18405	12.6251	13.3553
E9_Consultar y Delegar	102	12.9510	1.82055	.18026	12.5934	13.3086
E5_Planificar y organizar	102	12.9118	1.82449	.18065	12.5534	13.2701
E3_Supervisar y Monitorear	102	12.6176	1.70058	.16838	12.2836	12.9517
E14_Gestionar Conflictos	102	12.4412	1.82704	.18090	12.0823	12.8000
E4_Resolver problemas	102	12.3725	1.63454	.16184	12.0515	12.6936
E6_Innovar	102	11.6176	2.01992	.20000	11.2209	12.0144
E8_Visualizar cambios	102	11.5098	2.04767	.20275	11.1076	11.9120
E15_Establecer red de contactos	102	11.0882	2.38021	.23568	10.6207	11.5558
E7_Asumir riesgos	102	10.5392	2.83078	.28029	9.9832	11.0952

Se pueden identificar tres grupos que se proponen, a considerar, como:

- Fortalezas:
 - Desarrollar equipos
 - Reconocer y premiar
 - Clarificar roles y objetivos
 - Apoyar y asesorar
 - Informar

Se debe reconocer que la filosofía japonesa está presente de manera importante en ciertas competencias, sobre la base de conceptos como Kaizen, Gemba y Ho-Ren-So.

2. Oportunidades:

- Motivar e inspirar
- Consultar y delegar
- Planificar y organizar
- Supervisar y Monitorear
- Gestionar conflictos

Hay otro grupo de competencias que culturalmente chocan con la filosofía japonesa de administración, que se refleja en variaciones importantes en los comportamientos de los líderes, sobre todo de los líderes que tienen poco tiempo en el puesto y no han tenido mucho trato con la alta dirección de origen japonés.

3. Debilidades

- Resolver problemas
- Innovar
- Visualizar cambios
- Establecer red de contactos
- Asumir riesgos

En el último grupo de competencias, los líderes muestran baja capacidad para ejecutarlas, especialmente las competencias de “establecer red de contactos” y “asumir riesgos”, ambas directamente relacionadas con la edad de los líderes (la mayoría arriba de los 37 años) y su antigüedad en la organización (la mayoría con más de 11 años).

Se podría pensar que, dada la antigüedad en la organización, la mayoría de los líderes debería ser capaz de “resolver problemas”, sin embargo, podemos explicar el bajo comportamiento de esta competencia debido a las limitaciones escolares, en donde sólo el 30% de la muestra tienen estudios de licenciatura. Estas mismas limitaciones escolares pueden ser la causa de los bajos comportamientos para “innovar” y “visualizar cambios”.

Trabajar en elevar el grado académico de los líderes pudiera dar mejores resultados en este grupo de competencias y una mayor potencialización en el resto de las competencias.

Glosario de términos

Análisis multivariante

El análisis multivariante (AM) es la parte de la estadística y del análisis de datos que estudia, analiza, representa e interpreta los datos que resultan de observar más de una variable estadística sobre una muestra de individuos. Las variables observables son homogéneas y correlacionadas, sin que alguna predomine sobre las demás. La información estadística en AM es de carácter multidimensional, por lo tanto, la geometría, el cálculo matricial y las distribuciones multivariantes juegan un papel fundamental.

La información multivariante es una matriz de datos, pero a menudo, en AM la información de entrada consiste en matrices de distancias o similitudes, que miden el grado de discrepancia entre los individuos. Comenzaremos con las técnicas que se basan en matrices de datos $n \times p$; siendo n el número de individuos y p el de variables.

Alfa de Cronbach

Es un coeficiente que sirve para medir la fiabilidad de una escala de medida, y cuya denominación Alfa fue realizada por Cronbach en 1951, aunque sus orígenes se encuentran en los trabajos de Hoyt (1941) y de Guttman (1945).

El alfa de Cronbach no deja de ser una media ponderada de las correlaciones entre las variables (o ítems) que forman parte de la escala. Puede calcularse de dos formas: a partir de las varianzas (Alpha de Cronbach) o de las correlaciones de los ítems (Alpha de Cronbach estandarizado). Hay que advertir que ambas fórmulas son versiones de la misma y que pueden deducirse la una de la otra. El Alpha de Cronbach y el Alpha de Cronbach estandarizados, coinciden cuando se estandarizan las variables originales (ítems).

El alfa de Cronbach no es un estadístico al uso, por lo que no viene acompañado de ningún p-valor que permita rechazar la hipótesis de fiabilidad en la escala. No obstante, cuanto más se aproxime a su valor máximo, 1, mayor es la

fiabilidad de la escala. Además, en determinados contextos y por tácito convenio, se considera que valores del alfa superiores a 0,7 o 0,8 (dependiendo de la fuente) son suficientes para garantizar la fiabilidad de la escala.

Análisis factorial

Es una técnica estadística de reducción de datos usada para explicar las correlaciones entre las variables observadas en términos de un número menor de variables no observadas llamadas factores. Las variables observadas se modelan como combinaciones lineales de factores más expresiones de error. El análisis factorial se originó en psicometría, y se usa en las ciencias del comportamiento tales como ciencias sociales, marketing, gestión de productos, investigación operativa, y otras ciencias aplicadas que tratan con grandes cantidades de datos.

El ***análisis factorial exploratorio***, AFE, se usa para tratar de descubrir la estructura interna de un número relativamente grande de variables. La hipótesis a priori del investigador es que pueden existir una serie de factores asociados a grupos de variables. Las cargas de los distintos factores se utilizan para intuir la relación de éstos con las distintas variables. Es el tipo de análisis factorial más común.

El análisis exploratorio se caracteriza porque no se conoce el número de factores, es empírico y el número de factores se determina durante la aplicación.

El ***análisis factorial confirmatorio***, AFC, trata de determinar si el número de factores obtenidos y sus cargas se corresponden con los que cabría esperar a la luz de una teoría previa acerca de los datos. La hipótesis a priori es que existen unos determinados factores preestablecidos y que cada uno de ellos está asociado con un determinado subconjunto de las variables. El análisis factorial confirmatorio entonces arroja un nivel de confianza para poder aceptar o rechazar dicha hipótesis.

En el análisis confirmatorio los factores están fijados con anterioridad y se utilizan para su corroboración. A través del análisis confirmatorio se estudian los modelos de ecuaciones estructurales.

Índice KMO

Otro índice es la medida de Kaiser-Meyer-Olkin que tiene en cuenta las correlaciones entre las variables. Es aconsejable obtener valores grandes (más de 0.60) para que el análisis factorial pueda realizarse con garantías.

El índice de Kaiser-Meyer-Olkin –KMO—mide la adecuación de la muestra e indica qué tan apropiado es aplicar el análisis factorial. Este índice compara la magnitud de los coeficientes de correlación observados con la magnitud de los coeficientes de correlación parcial. Los valores entre 0.5 y 1 indican que el análisis factorial es pertinente para el conjunto de datos.

Análisis de componentes principales

En estadística, el análisis de componentes principales (en español ACP) es una técnica utilizada para reducir la dimensionalidad de un conjunto de datos. Intuitivamente la técnica sirve para hallar las causas de la variabilidad de un conjunto de datos y ordenarlas por importancia.

Técnicamente, el ACP busca la proyección según la cual los datos queden mejor representados en términos de mínimos cuadrados. El ACP se emplea sobre todo en análisis exploratorio de datos y para construir modelos predictivos. El ACP comporta el cálculo de la descomposición en autovalores de la matriz de covarianza, normalmente tras centrar los datos en la media de cada atributo.

Una de las ventajas del ACP para reducir la dimensionalidad de un grupo de datos, es que retiene aquellas características del conjunto de datos que contribuyen más a su varianza, manteniendo un orden de bajo nivel de los componentes principales e ignorando los de alto nivel. El objetivo es que esos componentes de bajo orden a veces contienen el aspecto "más importante" de esa información.

Varianza

En teoría de probabilidad, la varianza (que suele representarse como σ^2) de una variable aleatoria es una medida de dispersión definida como la esperanza del cuadrado de la desviación de dicha variable respecto a su media. Está medida en la unidad de medida de la variable al cuadrado. Por ejemplo, si la variable mide una distancia en metros, la varianza se expresa en metros al cuadrado. La desviación estándar es la raíz cuadrada de la varianza, es una medida de dispersión alternativa expresada en las mismas unidades de los datos de la variable objeto de estudio. La varianza tiene como valor mínimo 0.

El análisis de varianza (ANOVA), es un procedimiento que se utiliza para descomponer la varianza en sus diversas fuentes. El cálculo del ANOVA produce una razón F (F por Sir Ronald A. Fisher, su inventor), la cual, junto con los grados de libertad y un valor alfa predeterminado o también llamado nivel de significancia, contribuyen a tomar la decisión de si se mantiene o se rechaza la hipótesis nula (H_0) de una investigación. Por ejemplo, cuando se rechaza la H_0 en un ANOVA, se indica que existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias aritméticas (promedios) de las muestras; es decir, una diferencia mucho mayor de la que se hubiera encontrado por casualidad. Sin embargo, con muestras muy grandes, estas diferencias estadísticamente significativas puede que tengan poco significado práctico (Hinkle, Wiersna, y Jurs, 1994). Es por ello que se han diseñado diversos índices que procuran explicar el grado de asociación relativa entre la variable dependiente y la variable independiente, el cuál es expresado en términos de porcentaje, los cuales se presentan en la siguiente sección.

Hay que tener en cuenta que la varianza puede verse muy influida por los valores atípicos y no se aconseja su uso cuando las distribuciones de las variables aleatorias tienen colas pesadas. En tales casos se recomienda el uso de otras medidas de dispersión más robustas.

El término varianza fue acuñado por Ronald Fisher en un artículo publicado en enero de 1919 con el título *The Correlation Between Relatives on the Supposition of Mendelian Inheritance*.

Rotación varimax

Fue propuesta por Kaiser (1958), y trata de que los factores tengan unas pocas saturaciones altas y muchas casi nulas en las variables. Esto hace que haya factores con correlaciones altas con un número pequeño de variables y correlaciones nulas en el resto, quedando así redistribuida la varianza de los factores.

Correlación bivariada

La correlación bivariada es una técnica estadística destinada a averiguar:

- a) si dos variables tienen relación entre sí
- b) si la relación es fuerte-moderada-o débil y
- c) qué dirección tiene la relación

Está basado en la asociación lineal, es decir, que cuando los valores de una variable aumentan los valores de la otra variable pueden aumentar o disminuir proporcionalmente. Por ejemplo, la altura y el peso tienen una relación lineal positiva, a medida que aumenta la altura aumenta el peso. Si realizamos un gráfico de puntos con ambas variables la nube de puntos se asemejará a una diagonal si hay correlación entre las variables.

Existen 2 grandes tipos de correlaciones: correlación de Pearson y correlación de Spearman. Ambas están basadas en la misma información, aunque usan fórmulas diferentes. La correlación de Pearson es más adecuada cuando las variables siguen la curva normal. La correlación de Spearman es más conveniente usarla cuando las variables no siguen la curva normal. Por lo general, no suelen haber muchas diferencias entre los resultados, aunque pueden variar los resultados sobre todo cuando se trabaja con muestras pequeñas.

La gran ventaja de la correlación es que toda la información de existencia de relación, fortaleza y dirección aparece sintetizada en un coeficiente de correlación (r) y un nivel de significación (sig.).

1. **El nivel de significación:** indica si existe o no relación entre dos variables. Cuando la significación es menor de 0,05 sí existe correlación significativa. Si existe correlación significativa debemos pasar al paso 2.

2. **El coeficiente de correlación (r).** Este coeficiente puede oscilar entre -1 y +1. Cuanto más se aleja de 0, más fuerte es la relación entre las dos variables. El signo (positivo o negativo) de la correlación indica la dirección de la relación.

Distribución T^2 de Hotelling

El estadístico T^2 (T-cuadrado) de Hotelling es una variable aleatoria, unidimensional, que se construye combinando información para la dispersión y media de las características de calidad que estamos utilizando en nuestro análisis. En particular, la distribución se presenta en estadísticas multivariadas en pruebas de diferencias entre las medias (multivariadas) de diferentes poblaciones, donde las pruebas para problemas univariados usarían la Prueba t.

La distribución recibe su nombre de Harold Hotelling, quien la desarrolló como una generalización de la distribución t de Student.

ANOVA de un factor

Usamos ANOVA (**AN**alysis **Of** **VA**riance) de un factor cuando queremos saber si las medias de una variable son diferentes entre los niveles o grupos de otra variable. Al aplicar ANOVA de un factor se calcula un estadístico o test denominado F y su significación. La significación de F se interpretará como la probabilidad de que este valor de F se deba al azar. Siguiendo un nivel de confianza del 95%, el más utilizado en ciencias sociales, cuando la significación de F sea menor de 0,05 es que las dos variables están relacionadas.

ANOVA de un factor se utiliza mucho en las ciencias sociales. Es muy popular en psicología y en análisis comparativo para poder saber si las diferencias de un grupo respecto a otro son significativas y qué fortaleza tienen.

Fuentes de información

Sitios de Internet

Adams, Linda. Gordon Training, Learning a new skill is easier said than done. <http://www.gordontraining.com/free-workplace-articles/learning-a-new-skill-is-easier-said-than-done/>

Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTEFOR)
<http://www.oitcinterfor.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/index.htm>

Cinterfor/OIT, "Las 40 preguntas más frecuentes sobre competencia laboral"
www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp.index.htm

Cocca, J. Las Competencias profesionales. s/p, 2003. <http://www.fceia.uni.ar>

del Rey, Angélica. Crítica de la Educación por Competencias. 2011
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5968512.pdf>

Howsan, R.B. Competence based instruction. En: Washington Conference, Washington D.C., Nov. 1971. http://www-csc.mty.itesm.mx/Materiales_de_Difusion/archivos_pdf/ReporteSobreCHenMexico.pdf
http://www.digestyc.gob.sv/DigestycWeb/Clasificador_Internacional/Res_Cla_Inter.htm

Informe de rendición de cuentas de la Administración 2000 – 2006
<http://www.conocer.gob.mx/anterior/images/pdf/rendsegunetapa.pdf>

Irigoín, M; Vargas, F. Certificación de competencias. Del concepto a los sistemas. Boletín CINTERFOR # 152, 2002 <http://www.cinterfor.org.uy/public>

ISO 14001: 1996. Environmental management systems- Specification with guidance for use. Capturado <http://iso.ch>.

Martín del Buey, F. et. al. Procesos Metacognitivos: Estrategias y Técnicas. Profes.net, Argentina, 2005. <http://www.profes.net/ar/metacognicion.pdf>

Merina Ferreira, L.; González Fernández, L.; La gestión por competencias y su impacto sobre el compromiso organizacional.
<http://copsa.cop.es/congresoiberboa/base/trabajo/orgr36.htm>

Mesa Orama, Jesús. "El modelo Zener: un enfoque sistémico de la capacitación de los recursos humanos en la empresa".
<http://www.gestiopolis.com/recursos2/documentos/fulldocs/rrhh/modzener.htm>

Ramírez García, Jorge Ricardo. La gestión por competencias y el impacto de la capacitación.

http://www.nodo50.org/cubasigloXXI/pensamiento/ramirezg_310805.pdf

Ricardo Bolaños en la Revista PYMEs: Número 0104 - abril 2001,

http://www.pyme.com.mx/revista_pyme/2001/04.htm#revista

Rico López, E. Competencias Laborales. Página Web TERRA, 17-06-2003.

<http://www.terra.com.mx/noticias/articulo/104960.html>

Tamayo, M. La experiencia mexicana en el Desarrollo del Proyecto de Formación Profesional basada en Competencias Laborales. Programa de Cooperación Iberoamericana para el Diseño de la Formación Profesional. 2003. Biblioteca Digital de la OEI. <http://www.oei.org.co/iberfop/tamayo/index.htm>

Vargas, Fernando. 40 preguntas sobre competencia laboral. Cinterfor/OIT, 2004.

www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp.index.htm

Bibliografía

Antonakis J., Cianciolo A., Sternberg R. (2004). The nature of leadership. Thousand Oaks: Sage Publications

Arenas V., Wilson y otros. Administración por Resultados, un enfoque teórico práctico para empresas cambiantes. Universidad Tecnológica de Pereira, 2004.

Avolio, B., Bass, B. & Jung, D (1995). MLQ Multifactor Leadership Questionnaire: Technical Report. Redwood City, CA: Mindgarden

Avolio, B., Kahai, S. & Dodge, G. (2001). E-Leadership: Implications for theory, research and practice. Leadership Quarterly, 11, 615-670

Avolio, B., Waldman, D. & Yammarino, F. (1991). Leading in the 1990s: Towards understanding the four I's of transformational leadership. Journal of European Industrial Training, 15 (4), 9-16

Barker, Arthir Joel. Leadershift: Five Lessons for Leaders in the 21st Century. Owen-Stewart Performance Resources, 1999

Barling, J., Weber, T., & Kelloway, E.K. (1996). Effects of transformational leadership training on attitudinal and financial outcomes: A field experiment. Journal of Applied Psychology,

Bass, B. & Avolio, B (Eds.). (1994). Improving organizational effectiveness through transformational leadership. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bass, B. M. (1985). Leadership and performance beyond expectations. New York: Free Press.

Bass, B. M. (1990). Handbook of leadership: A survey of theory and research. New York: Free Press.

Benner, Patricia. "Using the Dreyfus Model of Skill Acquisition to Describe and Interpret Skill Acquisition and Clinical Judgment in Nursing Practice and Education". Bulletin of Science, Technology & Society, 2004.

Blake, R.R., & Mouton, J.S. (1982). Management by grid principles or situationalism: Which? Group and Organization Studies

BLANCHARD, Kenneth, ZIGARMI, Patricia y ZIGARMI, Drea. Leadership and the one minute manager - WILLIAM MORROW & COMPANY INC., 1985.

Bloom, B., et al. Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales: manuales I y II. Centro Regional de Ayuda Técnica: Agencia para el Desarrollo Internacional (A.I.D), 1971.

Bloom, B., Hastings, Tomás y Madaus, George F. Manual de evaluación formativa y acumulativa del aprendizaje del alumno. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), 1973.

Broadwell, Martin M. Teaching for Learning (XVI.) The Gospel Guardian, VOLUME 20 February 20, 1969 - NUMBER 41, PAGE 1-3a)

Briones, Guillermo. Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, 2002.

Burns, J. M. (1978). Leadership. New York: Harper & Row.

Carlyle, Thomas. On Heroes, Hero-Worship and the Heroic in History, Fredrick A. Stokes & Brother, 1888.

Castro Solano, A., Nader, M., Casullo, M. (2004). La evolución de los estilos de liderazgo en población civil y militar argentina. Un estudio con el MLQ de Bass y Avolio, Revista de Psicología, Universidad Católica del Perú, 22 (1), 64-88

Chiavenato Idalberto. Introducción a la Teoría General de la Administración. McGraw Hill, 2000.

Cronbach, Lee J. Coefficient alpha and the internal structure of tests. Psychometrika, 1951.

Da Silva, Reinaldo O. Teorías de la Administración. Thomson, 2002.

Dreyfus, Stuart E.; Dreyfus, Hubert L. "A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition". University of California, Berkeley. February 1980.

Dreyfus, Stuart E.; Dreyfus, Hubert L. "The Scope, Limits, and Training Implications of the three Models of Aircraft Pilot Emergency Response Behavior". University of California, Berkeley. February 1979.

Dreyfus, Stuart E.; Dreyfus, Hubert L. "The Psychic Boom: Flying Beyond the Thought Barrier". University of California, Berkeley. February 1979.

Eriksen, Jörgen W. "Should Soldiers Think before They Shoot?". Journal of Military Ethics, 2010.

Estrada Mejía, Sandra. Liderazgo a través de la historia. Scientia Et Technica, vol. XIII, núm. 34, mayo, 2007, pp. 343-348. Universidad Tecnológica de Pereira

George, Claude S. Historia del pensamiento administrativo. Pearson, 2005.

Gutiérrez, U. y Morales, R. "Teoría general de la dirección". CEEC, 1998.

Guttman, Louis. «A basis for analyzing test-retest reliability». Psychometrika (en inglés), 1945.

HERSEY, Paul. The situational leader - WARNER BOOKS INC., 1985.

House, R. J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. En J. G. Hunt & L. L. Larson (Eds.), Leadership. The cutting edge. Carbondale: Southern Illinois University Press.

House, R.J., Spangler, W.D., & Woycke, J. (1991). Personality and charisma in the US presidency: A psychological theory of leadership effectiveness. Administrative Science Quarterly.

Hoyt, Cyril. «Test reliability estimated by analysis of variance». Psychometrika (en inglés), 1941.

Jacobs, T.O. & Jaques, E. Leadership in complex systems. New York: Praeger, 1987.

Jacobs, T.O. & Jaques, E. Military executive leadership. West Orange, NJ: Leadership Library of New Jersey, 1990.

Jacobs, T.O. & Lewis, P. Leadership requirements in stratified systems. Westport, CT: Quorum, 1992.

- Jaques, E. A general theory of bureaucracy. Exeter, NH: Heinemann, 1976.
- Jaques, E. Requisite organization. Arlington, VA: Cason Hall, 1989.
- Jaques, E. & Cason, K. Human capability: A study of individual potential and its application. Falls Church, VA: Cason Hall, 1994.
- Jacobs, T. O., & Jaques, E. Military executive leadership. In K. E. Clark and M. B. Clark (Eds.), Measures of leadership. West Orange, New Jersey: Leadership Library of America, 1990.
- Jaques, E., & Clement, S. D. Executive leadership: a practical guide to managing complexity. Cambridge, MA: Carson-Hall, 1994.
- Jiménez C., Wilburg. Introducción al Estudio de la Teoría Administrativa. Limusa, 1987.
- Katz, D., & Kahn, R. L. Social psychology of organizations, 2nd ed. New York: John Wiley, 1978.
- Katz, Robert L. Skills of an Effective Administrator. HBR-Classic, 1955
- Kennedy, D. Writing and Using Learning Outcomes: a practical guide. University College Cork, 2007.
- Kim, H., & Yukl, G. (1996). Relationships of managerial effectiveness and advancement to self-reported and subordinate-reported leadership behaviors from the multiple-linkage model. Leadership Quarterly.
- Kirpatrick, S. A., Locke, E. A. (1991). Leadership: Do traits matter? The Academy of Management Executive, 5 (2), 48-60
- Kotter, John. The Leadership Factor. Free Press, 1988
- Kotter, John. A force of change: How leadership differs from management. Free Press, 1990
- Larson, L., Hunt, J. G., Osborn, R. N. The great hi-hi leader behavior myth: a lesson from Occam's razor. Academy of management Journal, 19, 628- 641; 1976
- Legge, James. The Chinese Classics. Honk Kong University Press, 1960.
- López, Pedro. Metodología de la investigación social cuantitativa. Universitat Autònoma de Barcelona, 2015.
- López, Abelardo. Aproximación de la estadística a las ciencias sociales: una mirada crítica. Revista Cubana de Educación Superior vol.36 no.2, 2017.

Lowney, Chris. El liderazgo al estilo de los jesuitas. Norma, 2003.

MAXWELL, John C. The 21 Indispensable qualities of a Leader, becoming the person others will want to follow. Nelson Business, 1999.

MAXWELL, John C. Leadership 101 What Every Leader Needs to Know. Nelson Business, 2002.

Meza, Luis Gerardo. Metodología de investigación educativa: posibilidades de integración. Revista comunicación, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Vol. 12, año 23, 2002.

Money, James D. Principios de Organización. Cultura, 1954.

Monje, Carlos. Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Universidad SurColombiana, 2011.

Moscoloni, Nora. Enseñanza de estadística en ciencias sociales. Vol. 1, Núm. 3. e-Universitas, 2009.

Muñiz Fernández, José. Teoría clásica de los test. Ediciones Pirámide, 1992.

R.A. Sutermeister. People and Productivity, McGraw-Hill, 1976

Robinson, W. Lewis. Conscious Competency – The Mark of a Competent Instructor – The Personnel Journal – Baltimore, July 1974, Volume 53.

Schein, Edgar. Organizational culture and Leadership. John Wiley & Sons, 1985

Schein, Edgar. Coming to a New Awareness of Organizational Culture. MIT Sloan Management Review, 1984

Sergiovanni, Thomas J., y CORBALLY, J. E. (1984): Leadership and Organizational Culture: New Perspectives on Administrative Theory and Practice. Urbana, Illinois, University of Illinois Press.

Taylor, Will. The Four Stages of Learning. Department of Homeopathic Medicine, National College of Natural Medicine, Portland, Oregon, USA, March 2007

Wofford, J. C. An integrative theory of leadership. Journal of management, 8, 27-47; 1982

Warren D. Berry, Major, USAF. Determining Effective Leadership Behaviors for USAF Company Grade Officers. A Research Report Submitted to the Faculty. Air Command and Staff College. Air University. Maxwell Air Force Base, Alabama, April 1998.

Yukl. Leadership in organizations. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 2002

Yukl, G. (1997). Effective leadership behavior: A new taxonomy and model. Paper presented at the Eastern Academy of Management International Conference, Dublin, Ireland.

Yukl, G.A., & Van Fleet, D. (1982). Cross-situational, multi-method research on military leader effectiveness. *Organizational Behavior and Human Performance*, 30, 87–108.

Yukl, G., Wall, S., & Lepsinger, R. (1990). Preliminary report on validation of the managerial practices survey. In K.E. Clark & M.B. Clark (Eds.), *Measures of leadership*. West Orange, NJ: Leadership Library of America.

Yukl, G. An Evaluative Essay on Current Conceptions of Effective Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 1999, 33–48. State University of New York at Albany, USA

Zaleznik, A. Leaders and managers: Are they different? *Harvard Business Review*, May– June 1977.

Anexos

Resumen de teorías y modelos de liderazgo

(Elaboración propia)

Teoría	Objetivo	Modelos	Autor(es)	Periodo	Dimensiones (variables)	Instrumentos/Escala
Rasgos	Identificar atributos y capacidades que se consideraban innatas en los líderes y que los distinguían de los seguidores.	Del gran hombre	Thomas Carlyle	1840	- El progreso es producido por las conquistas individuales de grandes hombres	
			Herbert Spencer	1860	- Los grandes hombres son el producto de las sociedades a las que pertenecen	
			Francis Galton	1869	- El liderazgo es una habilidad característica de los individuos extraordinarios	
		De los rasgos	Ralph Stodgill	1948	- Capacidad - Realizaciones - Responsabilidad - Participación - Condición social - Situación	- 124 estudios sobre características de los líderes
			Universidad de Minnesota	1948	- Disfrute - Inteligencia - Educación - Alta motivación - Actividades de negocio	- Estudio en 13 empresas con tamaños entre 100 y 4000 empleados
			Edwin Ghiselli	1971	- Habilidades - Características de personalidad - Motivación	- Estudio a 264 gerentes de 90 compañías
Conducta	Identificar las características del comportamiento de los líderes que parecieran estar relacionadas con las mediciones de eficacia en el desempeño.	Universidad de Iowa	Kurt Lewin Ronald Lippitt Ralph K. White	1938	Estilos de liderazgo - Autocrático - Liberal - Participativo	Estudio sobre los estilos de liderazgo
		Universidad de Ohio	Gibson y Col, Carroll Shartle, Fleishman, Stodgill y Share.	1950	- Iniciación (terea) - Consideración (persona)	LBDQ (Leader Behavior Description Questionnaire)
		Universidad de Michigan	Rensis Likert	1957	- Orientación a la producción - Orientación al empleado	
		Rejilla gerencial	Robert R. Blake Jane S. Mouton	1964	- Preocupación por la producción - Preocupación por el personal	Matriz gerencial (9X9) comportamientos del líder

Resumen de teorías y modelos de liderazgo (continuación)

Teoría	Objetivo	Modelos	Autor(es)	Periodo	Dimensiones (variables)	Instrumentos/Escala
Contingencias	Identificar la relación entre el comportamiento del líder otras variables como las características del colaborador, el tamaño de la organización, la complejidad de la tarea, etc.	Contingencias	Fred Fiedler	1951	- Rendimiento organizacional - Actitudes de líder	Cuestionario del compañero de trabajo menos preferido (CTMP)
		Continuo del liderazgo	Robert Tannenbaum Warren H. Schmidt	1958	- Poder e influencia gerencial (Tareas) - poder e influencia no gerencial (Relaciones humanas)	
		Tercera dimensión	William J. Reddin	1957	- Estilo de liderazgo - Efectividad	
		Liderazgo situacional	Paul Hershey Ken Blanchard	1969	- Estilo de liderazgo - Nivel de desarrollo del colaborador	Situational Leadership Styles Questionnaire (SLSQ)
		Camino a la meta	Robert House	1971	- Trayectoria - Metas	
		Decisional	Victor Vroom Philip Yetton	1973	- Atributos del problema - Estilos de liderazgo - Calidad de la decisión	Árbol de decisiones
		Intercambio Líder-miembro	Fred Dansereau George B. Graen W. J. Haga	1975	- Grupo interno (privilegiado) - Grupo externo (no privilegiado)	
Transformacionales	observar con detenimiento el proceso dinámico de liderazgo a través del cual los líderes logran influenciar a sus seguidores para realizar cosas extraordinarias	Liderazgo transaccional y transformacional	Bernard Bass Bruce Avolio	1985	- Liderazgo transaccional - Liderazgo transformacional - Variables de resultado	Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MLQ)
		Liderazgo carismático	Jay A. Conger Rabindra Kanungo	1987	- Compromiso - Meta - Ideología - Carisma	

Modelo de desarrollo de competencias de Dreyfus & Dreyfus

(Dreyfus & Dreyfus, 1986)

	Situaciones	Habilidades	Acciones	Requerimientos	Aprende a través de...	
Novato	Entiende reglas y hechos independientes, fuera del contexto de la situación	Conoce qué (Know What)	Necesitan reglas claras e instrucciones no ambiguas y concentrarse en seguirlas al pie de la letra	Su objetivo principal es cumplir con las tareas inmediatas	Monitoreo continuo y énfasis en las reglas para lograr alcanzar los objetivos como se espera.	tener oportunidades para actuar en situaciones reales y durante la aplicación de reglas complicadas
Aprendiz Avanzado	Reconoce situaciones relativas al contexto y relaciona hechos y reglas		Las reglas, antes rígidas, ahora actúan como guías, pero aún se le dificulta enfrentar los problemas	Aún actúa conforme a las reglas, pero ya es capaz de aplicarlas no sólo en situaciones exactas, sino en contextos similares	Tratar con situaciones reales, preferentemente en situaciones limitadas y controladas, ya que aún no están conscientes de todo el contexto	confrontar la interacción de hechos, reglas y patrones en las situaciones que enfrentan y su importancia en el contexto
Competente	Estructura situaciones de solución de problemas basados en los objetivos definidos	Conoce cómo (Know How)	Reconoce, interpreta y concluye las partes más importantes del conjunto de hechos y situaciones	Jerarquiza, clasifica y ordena por relevancia las reglas y guías bajo un modelo conceptual	Estar expuesto a una variedad de situaciones típicas y amplias que le permitan relacionarlas con su modelo conceptual	enfrentar situaciones de solución de problemas complejos, actuando en situaciones sin soluciones previas
Calificado	Concibe el problema como parte de una situación integral sensitivamente percibida.		Su experiencia dispara planes e hipótesis. Recuerdo intuitivo de patrones complejos	Comportamiento basado en un reflejo combinado de intuición y experiencia	Mucha práctica, sin ser obstaculizada (tanto como sea posible) de políticas y guías. Proporcionarle la libertad de experimentar.	Hacer frente a tareas parcialmente estructuradas más allá de un comportamiento racional intencionado
Experto	El sello distintivo es la intuición. Hace lo que requiere la situación sin análisis explícito o planificación previa.		Sabe qué hacer en la situación sin consciencia específica; reconocimiento intuitivo de situaciones similares	No sólo identifica intuitivamente los problemas sino también los resuelve intuitivamente.	Practicar e incrementar su acervo al enfrentar casos excepcionales	Aunque técnicamente es la última etapa del modelo, nunca cesan de incrementar su experiencia resolviendo todo tipo de problemas complejos.

Cuestionario de comportamientos de liderazgo

INSTRUCCIONES

Rellene en el formato anexo la opción que más describa su actuación en cada una de las siguientes afirmaciones que se te presentan a continuación. Es importante contestar con una sola opción de respuesta de acuerdo con la siguiente escala:

Nunca (A) Casi nunca (B) Ocasionalmente (C) Regularmente (D) Siempre (E)

1. Debo presentar información sobre actividades y decisiones de mi operación.
2. Me aseguro de clarificar a mis colaboradores las expectativas de desempeño.
3. Superviso directamente para tener control sobre el progreso y la calidad de las operaciones.
4. Aplico soluciones a los problemas que surgen en el momento oportuno.
5. Hago planes para mejorar la forma de trabajar con otras áreas de la organización.
6. Introduzco de forma sistemática innovaciones en mi área o departamento.
7. Enfrento el riesgo al fracaso cuando veo la oportunidad potencial de alcanzar las metas y objetivos.
8. Anticipo situaciones futuras para tomar ventaja de los cambios que se presentarán.
9. Delego en mis colaboradores la responsabilidad y las consecuencias de sus decisiones.
10. Influyo en mis colaboradores entusiasmo por su trabajo.
11. Recomiendo recompensas o promociones para los colaboradores que muestran logros significativos.
12. Asesoro a mis colaboradores para que desarrollen habilidades necesarias en su puesto de trabajo.
13. Fomento la cooperación y la colaboración en mi grupo de trabajo.
14. Fomento la resolución constructiva de conflictos.
15. Construyo una red de contactos con personas clave dentro y fuera de la organización.
16. Proporciono información básicamente sobre resultados de las operaciones mi área.
17. Comunico a mis colaboradores los plazos y prioridades de sus tareas.
18. Superviso las tareas asignadas a mis colaboradores para ayudarles a mejorar su trabajo.
19. Planteo de forma clara y precisa los problemas que enfrento.
20. Realizo planes de mi área a corto, mediano o largo plazo.
21. Promuevo la búsqueda de innovaciones para mejorar las operaciones de mi área.
22. Asumo riesgos calculados para promover el cambio deseable en la organización.

23. Visualizo cambios a través de consultar con colaboradores, proveedores y clientes.
24. Involucro a mis colaboradores en la toma de decisiones del área.
25. Motivo en mis colaboradores el compromiso por su trabajo.
26. Proporciono reconocimiento a mis colaboradores cuando muestran mejoras en su rendimiento.
27. Apoyo a mis colaboradores para que alcancen los resultados esperados.
28. Fomento la integración y el sentido de pertenencia en mi grupo de trabajo.
29. Anticipo el surgimiento de conflictos en mi área o departamento.
30. Mantengo relaciones con aquellas personas que facilitan el logro de mis objetivos y metas.
31. Debo responder de forma amplia y detallada a solicitudes de información sobre las operaciones de mi área.
32. Comunico las tareas a mis colaboradores para tengan una comprensión clara de sus responsabilidades.
33. Realizo un monitoreo continuo del desempeño operativo de mis colaboradores.
34. Analizo metódicamente los problemas para establecer la mejor solución posible
35. Realizo planes para utilizar mejor al personal y los recursos para el logro de objetivos.
36. Promuevo la implementación de innovaciones para productos, servicios o procedimientos.
37. Tomo decisiones en situaciones de incertidumbre.
38. Analizo a mi operación para visualizar cambios que representen nuevos esquemas de funcionamiento.
39. Consulto a mis colaboradores sobre problemas e incorporo sus ideas y sugerencias.
40. Influyo en mis colaboradores a través de mi ejemplo.
41. Expreso agradecimiento a mis colaboradores por sus contribuciones y esfuerzos sobresalientes.
42. Apoyo a mis colaboradores cuando confrontan un problema que se sale de su control.
43. Genero consciencia en mi grupo de trabajo sobre la necesidad de trabajar juntos para alcanzar los objetivos del área.
44. Aprovecho las situaciones de conflicto como motor de cambio positivo.
45. Establezco relaciones con otras áreas con el fin de obtener recursos para mi área o departamento.
46. Requero intercambiar información con otras áreas de la organización.
47. Comunico claramente las metas y objetivos a mis colaboradores.
48. Monitoreo personalmente para que los resultados de mi área sean los esperados.
49. Planteo soluciones a los problemas anticipando los resultados que se pueden obtener.

50. Hago planes para mejorar las operaciones de mi área.
51. Aprovecho las ideas innovadoras que surgen dentro de mi área o departamento.
52. Tomo la iniciativa ante situaciones de riesgo o que nadie más ha intentado.
53. Observo tendencias para visualizar cambios que pueden afectar a mi organización.
54. Aliento a mis colaboradores a que participen con propuestas de solución ante los problemas.
55. Inspiro en mis colaboradores el deseo de crecimiento y éxito profesional.
56. Hago público los logros y éxitos de mis colaboradores.
57. Asesoro a mis colaboradores para facilitar el desarrollo de sus tareas.
58. Mantengo un grupo de trabajo que comparte un sentimiento de unidad.
59. Manejo los conflictos hasta alcanzar una situación en la que sea posible resolverlos.
60. Busco aliados en la organización con los que puedo facilitar el trabajo al interior de mi área o departamento.
61. Solicito sistemáticamente información a mis colaboradores para controlar el avance de su trabajo.
62. Especifico claramente a mis colaboradores los resultados que deseo.
63. Monitoreo la operación de mi área en busca de mejoras para garantizar los resultados.
64. Desarrollo varias alternativas de solución a los problemas que enfrento.
65. Planifico para identificar las amenazas y oportunidades en mi trabajo.
66. Fomento la creatividad e innovación en mi área o departamento.
67. Procuro reducir el riesgo en situaciones de dificultad operativa.
68. Observo el comportamiento del entorno en busca de oportunidades y amenazas.
69. Me aseguro de que mis colaboradores conozcan bien sus tareas antes de delegarlas.
70. Motivo en mis colaboradores el deseo de cooperación y apoyo mutuo.
71. Proporciono elogio y reconocimiento a mis colaboradores por un trabajo bien hecho.
72. Doy retroalimentación a mis colaboradores para que puedan mejorar su trabajo.
73. Establezco un grupo de trabajo donde la comunicación fluye de forma efectiva
74. Resuelvo eficazmente conflictos que pueden afectar el logro de los objetivos.
75. Mantengo de manera sistemática y planificada relaciones con personas para establecer una amplia red de contactos.

Formato de Hoja de respuestas

HOJA DE RESPUESTAS


NOMBRE: _____
APELLIDO PATERNO
APELLIDO MATERNO
NOMBRE(S)

EMPRESA: _____ FECHA: _____

PUESTO: _____ E-MAIL: _____

NOMBRE DEL JEFE: _____

INSTRUCCIONES DE LLENADO

1. Usa lápiz del 2 o 2 1/2. No uses bolígrafo ni marcador. 3. No marque así: 

2. Marque respuesta llenando completamente el óvalo que corresponda. 4. En caso de error, borra completa y limpiamente.

Ejemplo: A B C D E 5. No maltrates, dobles o engrapes este formato.

SEXO: M F

<p>EDAD</p> <p><input type="radio"/> 18 A 26 AÑOS</p> <p><input type="radio"/> 27 A 36 AÑOS</p> <p><input type="radio"/> 37 A 44 AÑOS</p> <p><input type="radio"/> 45 O MÁS</p>	<p>NUMERO DE HIJOS</p> <p><input type="radio"/> NINGUNO</p> <p><input type="radio"/> UN HIJO</p> <p><input type="radio"/> DOS HIJOS</p> <p><input type="radio"/> TRES O MÁS</p>	<p>ESTADO CIVIL</p> <p><input type="radio"/> SOLTERO</p> <p><input type="radio"/> CASADO</p> <p><input type="radio"/> DIVORCIADO</p> <p><input type="radio"/> VIUDO</p> <p><input type="radio"/> OTRO</p>
<p>ESCOLARIDAD</p> <p><input type="radio"/> SECUNDARIA</p> <p><input type="radio"/> BACHILLERATO</p> <p><input type="radio"/> CARRERA TÉCNICA</p> <p><input type="radio"/> LICENCIATURA</p> <p><input type="radio"/> POSGRADO</p>	<p>ANTIGÜEDAD</p> <p><input type="radio"/> MENOS DE 3 AÑOS</p> <p><input type="radio"/> 4 A 5 AÑOS</p> <p><input type="radio"/> 6 A 10 AÑOS</p> <p><input type="radio"/> 11 O MÁS</p>	<p>NIVEL DE INGRESOS MENSUAL (PESOS)</p> <p><input type="radio"/> HASTA 5,000</p> <p><input type="radio"/> DE 5,001 A 8,000</p> <p><input type="radio"/> DE 8,001 A 11,000</p> <p><input type="radio"/> DE 11,001 A 15,000</p> <p><input type="radio"/> 15,001 O MAS</p>

1 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	11 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	21 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E
2 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	12 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	22 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E
3 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	13 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	23 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E
4 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	14 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	24 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E
5 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	15 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	25 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E
6 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	16 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	26 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E
7 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	17 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	27 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E
8 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	18 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	28 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E
9 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	19 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	29 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E
10 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	20 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	30 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E

CONTINÚA AL REVERSO

RESPUESTAS

- | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|----|---|---|---|---|---|----|---|---|---|---|---|
| 31 | A | B | C | D | E | 46 | A | B | C | D | E | 61 | A | B | C | D | E |
| 32 | A | B | C | D | E | 47 | A | B | C | D | E | 62 | A | B | C | D | E |
| 33 | A | B | C | D | E | 48 | A | B | C | D | E | 63 | A | B | C | D | E |
| 34 | A | B | C | D | E | 49 | A | B | C | D | E | 64 | A | B | C | D | E |
| 35 | A | B | C | D | E | 50 | A | B | C | D | E | 65 | A | B | C | D | E |
| 36 | A | B | C | D | E | 51 | A | B | C | D | E | 66 | A | B | C | D | E |
| 37 | A | B | C | D | E | 52 | A | B | C | D | E | 67 | A | B | C | D | E |
| 38 | A | B | C | D | E | 53 | A | B | C | D | E | 68 | A | B | C | D | E |
| 39 | A | B | C | D | E | 54 | A | B | C | D | E | 69 | A | B | C | D | E |
| 40 | A | B | C | D | E | 55 | A | B | C | D | E | 70 | A | B | C | D | E |
| 41 | A | B | C | D | E | 56 | A | B | C | D | E | 71 | A | B | C | D | E |
| 42 | A | B | C | D | E | 57 | A | B | C | D | E | 72 | A | B | C | D | E |
| 43 | A | B | C | D | E | 58 | A | B | C | D | E | 73 | A | B | C | D | E |
| 44 | A | B | C | D | E | 59 | A | B | C | D | E | 74 | A | B | C | D | E |
| 45 | A | B | C | D | E | 60 | A | B | C | D | E | 75 | A | B | C | D | E |